DOCUMENT RESUME

ED 432 138 FL 025 896

AUTHOR	Guevel, Zelie, Ed.; Clerc, Isabelle, Ed.
TITLE	Les professions langagieres a l'aube de l'an 2000: Recherches pedagogiques et linguistiques en traduction, redaction et terminologie (The Language Professions at the Dawn of the Year 2000: Pedagogical and Linguistic Research in Translation, Editing and Terminology). Publication B-217.
INSTITUTION	International Center for Research on Language Planning, Quebec (Quebec).
ISBN	ISBN-2-89219-274-9
PUB DATE	1999-00-00
NOTE	230p.
PUB TYPE	Collected Works - General (020)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC10 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Editing; Foreign Countries; Higher Education; *Interpreters; Interpretive Skills; *Job Skills; Language Research; Professional Education; Second Language Instruction; *Second Languages; *Translation; *Vocabulary

ABSTRACT

Essays, all in French, address issues in language teacher and translator training. They include: "Les competences linguistiques et discursives du redacteur professionel: un ensemble a circonscrire" ("Linguistic and Discourse Competencies of the Professional Editor: A Unity To Define") (Celine Beaudet); "Les composantes d'un enseignement systemique de la redaction professionnelle en milieu universitaire" ("The Components of Systematic Instruction in Professional Editing in the University Setting") (Isabelle Clerc); "Les programmes de formation en traduction: lieu d'integration de competences multiples" ("Translation Training Programs: Setting for Integration of Multiple Competencies") (Egan Valentine); "La formation des traducteurs a l'heure des NTIC" ("The Training of Translators in an Era of Technological Advancement") (Pierre Auger); "Propos sur l'enseignement de la traduction specialisee dans une perspective globale" ("Thoughts on the Teaching of Specialized Translation from a Global Perspective") (Zelie Guevel); "L'enseignement de la version medicale dans une perspective de formation professionnelle" ("Teaching Medical Translation from a Professional Training Perspective") (Louise LeBlanc); "La formation aux professions langagieres a l'aube de l'an 2000--quelques reflexions" ("Training for the Language Professions at the Dawn of the Year 2000--Some Reflections") (Dorothy Nakos); "La creation a l'oeuvre dans le processus traductif" ("Creativity in the Translation Process") (Louise Audet); "Environnement et fin du monde: une mise en scene discursive" ("Environment and the End of the World: A Discourse Scenario") (Michelle Loslier); "La revision professionnelle: differents types de revision des textes destines a la publication" ("Professional Editing: Different Types of Editing for Texts Destined for Publication") (Francine Cloutier); "Analyse des fonctions d'un traitement de texte en regard des besoins du redacteur professionnel" ("Analysis of the Functions of Word Processors with Regard to the Needs of the Professional Editor") (Eric Kavanaugh); "Le prefixe de negation dans la formation des mots: une etude de cas des unites terminologiques complexes" ("The Negative Prefix in the Formation of Words: A Study of Complex Terminological Units") (Ligia Maria Cafe de Miranda); "Les relations

+++++ ED432138 Has Multi-page SFR---Level=1 +++++
definitoires en terminologie" ("Definitive Relationships in Terminology") (Rene Tondji-Simen); and "Quelques aspects de la langue economique et de la langue scientifique" ("Some Aspects of the Language of Economics and of Scientific Language") (Ginette Demers). (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 432 138

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE

INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

Les professions langagières à l'aube de l'an 2000

Recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Publication B-217

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY:

D. Deshaies

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

Sous la direction de
Zélie Guével et Isabelle Clerc

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL

BEST COPY AVAILABLE

2

1999

Les professions langagières à l'aube de l'an 2000

Recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie

Sous la direction de
Zélie Guével et Isabelle Clerc

B-217

1999
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUÉBEC

3

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre:

Les professions langagières à l'aube de l'an 2000: recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie.

(Publication B; 217)
Textes présentés lors d'un colloque tenu dans le cadre du 66e Congrès de l'ACFAS à l'Université Laval en mai 1998.
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN: 2-89219-274-9

1. Traducteurs - Formation - Congrès. 2. Linguistes - Formation - Congrès. 3. Terminologues - Formation - Congrès. 4. Traduction - Congrès. 5. Rédaction technique - Congrès. 6. Terminologie - Congrès. I. Guével, Zélie. II. Clerc, Isabelle, 1957- . III. Centre international de recherche en aménagement linguistique. IV. Congrès de l'Acfas (66e: 1998: Université Laval). V. Collection: Publication B (Centre international de recherche en aménagement linguistique) ; 217.

P306.5.P76 1999 418'.02'0711 C99-940487-3

Comité d'organisation du colloque ACFAS 1998
« La formation aux professions langagières à l'aube de l'an 2000 »

Zélie Guével, Université Laval
Dorothy Nakos, Université Laval
Egan Valentine, Université du Québec à Trois-Rivières

Comité scientifique et comité de lecture

Jocelyne Bisaillon, Université Laval
Isabelle Clerc, Université Laval
Zélie Guével, Université Laval
Jacques Lethuillier, Université de Montréal

Préparation de la copie et correction d'épreuves

Éric Kavanagh, Université Laval

© CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) – 2e trimestre 1999
ISBN: 2-89219-274-9

Table des matières

iii **Présentation**
Zélie Guével et Isabelle Clerc

Première partie :
Recherches concernant la formation dans les professions langagières

3 Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire
Céline Beaudet
Université de Sherbrooke

19 Les composantes d'un enseignement systémique de la rédaction professionnelle en milieu universitaire
Isabelle Clerc
Université Laval

31 Les programmes de formation en traduction : lieu d'intégration de compétences multiples
Egan Valentine
Université du Québec à Trois-Rivières

49 La formation des traducteurs à l'heure des NTIC*
Pierre Auger
Université Laval

59 Propos sur l'enseignement de la traduction spécialisée dans une perspective globale
Zélie Guével
Université Laval

71 L'enseignement de la version médicale dans une perspective de formation professionnelle
Louise LeBlanc
Université de Montréal et Université McGill

75 La formation aux professions langagières à l'aube de l'an 2000 – quelques réflexions
Dorothy Nakos
Université Laval

Deuxième partie :
Recherches en traduction, rédaction et terminologie

81 La création à l'œuvre dans le processus traductif
Louise Audet
Université de Montréal

125 Environnement et fin du monde : une mise en scène discursive*
Michelle Loslier
Université de Sherbrooke

139 La révision professionnelle : différents types de révision des textes destinés à la publication*
Francine Cloutier
Université du Québec à Montréal

161 Analyse des fonctions d'un traitement de texte en regard des besoins du rédacteur professionnel*
Éric Kavanagh
Université Laval

183 Le préfixe de négation dans la formation des mots : une étude de cas des unités terminologiques complexes (UTC)
Ligia Maria Café de Miranda
Université Laval

199 Les relations définitoires en terminologie
René Tondji-Simen
Université de Montréal

215 Quelques aspects de la langue économique et de la langue scientifique
Ginette Demers
Université Laval

* Textes n'ayant pas fait l'objet d'une présentation au colloque « La formation aux professions langagières à l'aube de l'an 2000 »

Présentation

L'émergence et le développement des professions langagières au cours des dernières décennies ont conduit les concepteurs de programmes universitaires de formation professionnelle à tenir compte de nouveaux besoins en matière d'applications linguistiques. Parmi les activités langagières exercées auprès des entreprises et de diverses institutions, la traduction et son corollaire, la terminologie, tout comme la rédaction occupent une place importante dans notre société d'information et de communication. De plus en plus reconnues comme des tâches spécialisées dans les milieux de travail et organisées par le biais d'associations et d'ordres professionnels, les activités des langagiers font appel à des compétences multiples, qui conjuguent des dimensions linguistiques, discursives, communicatives et socioculturelles. La maîtrise de ces compétences nécessite une formation solide et de qualité. C'est ainsi que, depuis la fin des années soixante, bon nombre de programmes de baccalauréat spécialisé en traduction visant à former des traducteurs et des terminologues professionnels ont été créés dans les universités canadiennes. Plus récemment, plusieurs programmes de rédaction professionnelle ont également vu le jour. L'optimisation de ces formations exige des chercheurs et des formateurs dans les disciplines langagières une connaissance approfondie des milieux professionnels, de l'organisation des tâches et des méthodes de travail

– y compris le recours aux divers outils informatiques –, ainsi qu'à une théorisation des actes langagiers en contexte social.

C'est dans cet esprit qu'ont été réunis les textes du présent collectif « Les professions langagières à l'aube de l'an 2000 – Recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie ». Ce recueil comprend dix articles qui ont été présentés au colloque **La formation aux professions langagières à l'aube de l'an 2000**, organisé dans le cadre du soixante-sixième congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS, Université Laval, mai 1998), auxquels s'ajoutent quatre autres travaux portant sur les mêmes questions. Les textes sont regroupés sous deux thèmes « Recherches concernant la formation dans les professions langagières » et « Recherches en traduction, rédaction et terminologie ».

Le premier groupe de textes aborde une diversité de questions que pose la conception de programmes professionnels à l'Université et propose quelques jalons pour l'avenir : pour les futurs rédacteurs, détermination des compétences conceptuelles et procédurales touchant la langue et le discours et intégration systémique des savoir, savoir-faire et savoir-être dans un programme structuré selon les étapes de production d'un texte (Beaudet, Clerc) ; pour la formation des traducteurs et des terminologues, modélisation des compétences et évolution des programmes, prise en compte des nouvelles technologies de l'information et de la communication, fonction et organisation de l'enseignement des traductions spécialisées et incidence de l'évolution de la profession (Valentine, Auger, Guével, Leblanc, Nakos).

Le second groupe fait état de diverses recherches en traduction, en rédaction et en terminologie : processus traductif et créativité (Audet) ; analyse discursive de textes alarmistes, typologie de la révision professionnelle, fonctions des traitements de texte et besoins du rédacteur professionnel (Loslier, Cloutier, Kavanagh) ; préfixe de négation et unités terminologiques complexes en français, anglais et portugais, relations définitoires en terminologie et comparaison des

usages discursifs de textes de vulgarisation en science et en économie (Café de Miranda, Toundji-Simens, Demers).

Le regroupement des sujets de réflexion proposé dans le présent recueil n'est pas fortuit. Il témoigne des rapprochements possibles et souhaitables entre des champs de recherche complémentaires : la rédaction, la traduction et la terminologie. En ce qui touche la formation, on ne peut qu'observer une certaine similitude des intérêts de recherche puisque l'objet des programmes est de préparer des professionnels de la communication écrite. Ce sont là des voies encore peu explorées qui mériteront sans doute un peu plus d'attention dans un proche avenir, tout comme l'intégration des activités alliant informatique et tâches langagières.

Z.G. et I.C.

Première partie

Recherches concernant la formation dans les professions langagières

Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire

Céline Beaudet
Département des lettres et communications
Université de Sherbrooke

Mon propos est centré sur la définition des compétences nécessaires pour maîtriser la pratique de la rédaction professionnelle. Je rendrai compte ici de l'état de ma réflexion sur ce sujet, au terme d'un projet d'élaboration d'un guide de rédaction destiné au milieu communautaire[1]. Ce travail de vulgarisation m'a amenée à distinguer

1. Cette recherche-action subventionnée par le ministère de l'Éducation du Québec (Fonds des services aux collectivités, 1996-1998) a été menée par le Laboratoire de rédaction professionnelle du Département des lettres et communications (DLC) de l'Université de Sherbrooke. Le Laboratoire est un lieu d'expérimentation et de recherche en rédaction professionnelle que j'ai mis sur pied en 1993. Dans le projet, j'ai été assistée par Marie-Claude Poulin, étudiante à la maîtrise en rédaction-communication au DLC, et par Nicole Charette, alors coordonnatrice du Laboratoire.

entre rédaction professionnelle et rédaction spécialisée[2], et cette distinction ouvre la voie, je crois, à une meilleure définition de la pratique professionnelle de la rédaction, ce qui est au cœur de mes préoccupations de recherche et d'enseignement.

En effet, rédiger occasionnellement des documents divers dans un contexte de travail précis et familier, et rédiger en tout temps des documents divers dont la contextualisation et la formalisation sont à la charge de la personne qui rédige supposent des habiletés différentes. Entre les deux situations, à mon avis, se situe la ligne de partage entre les compétences complexes exigées d'un rédacteur professionnel et propres à l'exercice de ses fonctions spécifiques (ensemble désigné ici comme niveau de littératie avancée) et les compétences plus limitées qu'un rédacteur spécialisé doit chercher à développer dans son milieu de travail lorsque la rédaction ne constitue pas l'objet premier de sa prestation professionnelle[3] (l'ensemble de ces compétences correspond à la définition de la littératie, telle qu'explorée plus loin). Les similarités entre les deux situations ne doivent pas occulter leurs différences de fond : écrire professionnellement est le résultat d'une formation poussée dans le domaine mixte des sciences du langage et de la communication, formation essentielle à l'atteinte du niveau de littératie avancée qu'exige la pratique professionnelle de la rédaction.

2. Voir Beaudet (1998), « Littératie et rédaction : vers la définition d'une pratique professionnelle », *L'Intervention : usages et méthodes*, Éditions CGC, p. 69-88.

3. Cette situation correspond bien à la pratique de la rédaction chez les ingénieurs telle qu'évoquée par M. Jordan (1998 : 45) : l'activité est essentielle à la poursuite de leurs objectifs professionnels mais elle n'en constitue pas la finalité. Dans cette optique, l'auteur s'est exercé à reconstituer le noyau dur d'une définition de la littératie pour établir le seuil de compétences attendu des étudiants en génie dans leur rédaction technique. S'appuyant sur Duran et al (1985), il subdivise la notion de littératie en quatre champs de compétences : grammaticales, sociolinguistiques, discursives et stratégiques. On lira avec intérêt cet article pour circonscrire la définition linguistique de la littératie chez les rédacteurs spécialisés mais non professionnels.

Qu'est-ce que la littératie ?

Pris dans son sens restreint, le concept de littératie renvoie à la capacité d'une personne de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel[4]. Cette notion va bien au-delà du concept d'alphabétisation correspondant à un état de société ayant précédé le nôtre. La capacité de lire et d'écrire en fonction d'objectifs à atteindre sont plus que jamais des compétences de base présupposées dans une gamme étendue de fonctions professionnelles[5].

Aujourd'hui, et dans le contexte occidental, le degré de littératie attendu d'un non-professionnel de la rédaction correspond bien à la définition qu'en proposaient Bailey et Fosheim[6] :

> A person is literate when he has acquired the essential knowledge and skills which enable him to engage in all those activities in

4. Nous reprenons la définition du concept de littératie établie dans *Littératie et société du savoir, Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes* (Développement des ressources humaines Canada et OCDE, 1997 : 14) : « Dans ce rapport, le terme littératie désigne une aptitude précise, à savoir comprendre et utiliser l'information écrite dans la vie courante à la maison, au travail et dans la communauté en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. En définissant un vaste ensemble de compétences reposant sur le traitement de l'information, cette approche conceptuelle souligne la multiplicité des compétences qu'englobe la littératie dans les pays très industrialisés. »

5. À la une du quotidien montréalais *Le Devoir*, le 28 janvier 1998, on faisait état d'une étude commandée par le Bureau du Conseil privé à Ottawa, étude portant sur l'avenir du pays. On pouvait lire dans cette étude : « Les Canadiens sont démunis des compétences voulues pour réaliser une transition rapide vers la nouvelle économie. Les compétences sont traditionnellement perçues comme des aptitudes technologiques précises, mais en fait, la nouvelle économie exige des compétences à la fois générales et très polyvalentes. Ces compétences de base sont la capacité de résoudre des problèmes, la capacité de lire, de calculer et d'écrire, les aptitudes à la communication verbale, la connaissance des technologies de l'information et la capacité d'apprendre. »

6. Bailey, R., Fosheim, R.B., (1983). *Literacy for life. The demand for reading and writing*, Modern Language Association of America.

> which literacy is required for effective functioning in his group and community, and whose attainments in reading, writing, and arthmetic make it possible for him to continue to use these skills toward his own and the community's development. [...] Such a definition recognizes that the same absolute command of reading and writing may make a person effective in one community and inept in another. (BAILEY et FOSHEIM, 1983 : vii)

Cette définition de la littératie, qui éclaire l'horizon d'attentes dans divers milieux professionnels, met en évidence la nécessité d'une définition complémentaire de la littératie avancée, correspondant à la maîtrise des compétences propres à un rédacteur professionnel, car ce rédacteur ne peut pas se permettre d'être jugé apte à rédiger dans un groupe et inapte à rédiger pour un autre. Le propre de la rédactrice ou du rédacteur professionnel est précisément de produire rapidement et avec efficacité des textes spécialisés adaptés à des contextes de communication très diversifiés. Sa capacité de lire et d'écrire doit être amplifiée par une connaissance en profondeur des mécanismes de production du sens, et par la maîtrise des stratégies d'écriture et de lecture efficaces et créatives, adaptées aux situations de communications dans lesquelles son intervention est sollicitée, et, d'une manière générale, par une connaissance suffisante et actualisée des grands courants d'idées circulant dans la société où il ou elle se manifeste[7].

Il y a dans cette définition en émergence deux grandes catégories de compétences : conceptuelles et procédurales, que l'on peut explorer à partir d'aires disciplinaires différentes. La pratique professionnelle de la rédaction est un terrain de rencontres fertiles entre plusieurs disciplines.

7. Cette conception de la littératie avancée rejoint la pensée de Patrick Charaudeau sur les enjeux de la production du sens : « La construction du sens et sa configuration se font à travers un rapport forme-sens (dans différents systèmes sémiologiques), sous la responsabilité d'un sujet d'intentionnalité pris dans un cadre d'action et ayant un projet d'influence sociale. » (CHARAUDEAU, 1995 : 98)

Mon propos sera centré ici sur les compétences conceptuelles et procédurales qu'entraîne la dimension linguistique de la rédaction professionnelle plutôt que ses dimensions sociocommunicationnelle, éthique, logique, technologique, idéologique, parmi d'autres[8].

Compétences conceptuelles

Dans ma perspective, le rédacteur professionnel se définit comme sujet d'énonciation conscient de sa propre position énonciative et des choix qu'il opère aux différentes étapes de son travail[9]. Son savoir-faire ne saurait se dissocier d'un savoir sur les conditions linguistiques d'émergence du sens dans le discours. Le rédacteur n'est un professionnel responsable de ses productions (c'est là une des conditions de la définition d'une pratique professionnelle) que s'il est conscient de la complexité des choix qui s'offrent à lui : autrement dit, il doit maîtriser le savoir d'évaluer sa propre performance, c'est-à-dire son savoir-faire[10]. Ce savoir conceptuel se constitue, au premier chef, d'un amalgame de connaissances propres à l'analyse

8. Je suis consciente, toutefois, qu'une définition satisfaisante de la pratique de la rédaction professionnelle exigera l'examen des autres dimensions de cette pratique au carrefour de plusieurs champs de compétences. Dans cette optique, un numéro à venir de la revue *Technostyle*, dont la direction m'a été confiée, portera précisément sur le thème suivant : « La rédaction professionnelle : une pratique professionnelle à définir. » Voir *Le Bulletin* de l'Association canadienne des professeurs de rédaction technique et scientifique, vol. 9, nº 1, printemps 1998.

9. Selon Couture et Rymer, la frontière principale entre rédaction spécialisée de type routinière et rédaction professionnelle de type non-routinière est tracée par la nécessité de faire ou non des choix : « Routine work involves structured, known problems; routine tasks tend to be repetitive and characterized by sequential, efficient procedures. Nonroutine work, however, focuses on unstructured or semistructured problems, so the task tends to be characterized by deliberation and reflection. » (COUTURE et RYMER, 1993 : 14)

10. « La compétence s'observe par l'utilisation efficace des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour l'accomplissement des tâches professionnelles. » (LOUIS, 1996 : 418)

linguistique des discours, telle que la définit Dominique Maingueneau : « [Elle] n'a pour objet ni l'organisation textuelle considérée en elle-même, ni la situation de communication, mais l'intrication d'un mode d'énonciation et d'un lieu social déterminés. » (MAINGUENEAU, 1995 : 7) Cette définition ouvre sur un ensemble de procédures et d'opérations responsables de la production du sens dans les discours spécialisés, et reflétant la présence des actants incontournables d'une situation de communication spécialisée : le langage, l'énonciateur et l'énonciataire.

Dans mon esprit, l'énonciateur, l'énonciataire et le langage se disputent le rôle dominant dans le discours en ce sens que par sa logique organisationnelle, le langage amène un point de vue dans le discours, au même titre que l'énonciateur ou l'énonciataire projettent leur perspective dans le discours, pour des raisons différentes, associées aux finalités de l'acte de communication. Bien sûr, le langage ne cherche pas à signifier, il signifie ; toutefois, cette absence d'intentionnalité en situation de non-discours cesse en situation de discours, car le langage, dès qu'il est mobilisé par le sujet d'énonciation, offre des moyens qui lui sont propres (et nombreux) d'imprimer un point de vue, ce qu'explique bien Georges Vignaux :

> Tout discours est ainsi constitué de processus de découpage, de placement, de confrontation : objets, classes d'objets, catégories constituées par ces objets, notions permettant de les constituer ou que ces catégories « révèlent ». Le posé en effet de ces catégories dans le discours va prendre forme à chaque fois par l'acte de les dénommer : par des dénominations qui ainsi les placeront les unes par rapport aux autres. C'est de cette façon qu'en premier lieu et familièrement le langage nous manifeste son « opérationnalité » : il est d'abord et avant tout système permettant d'agir symboliquement sur le monde ; cela en nommant, en étiquetant, en classifiant le monde, ses objets et ses signes et en établissant ou non des rapprochements, des oppositions. (VIGNAUX, 1981 : 104)

En considérant le langage et les opérations par lesquelles il produit du sens comme partie incontournable de l'acte de communication, il

m'apparaît essentiel que le rédacteur ou la rédactrice professionnelle soit conscient des possibilités qui s'offrent à lui ou à elle pour en tirer parti. Pour le rédacteur, le langage est un système-expert dont la configuration ne doit pas rester opaque, à défaut de quoi il ne saurait prétendre être responsable de ses productions.

Les écrits contemporains en analyse française du discours[11] tendent à énumérer comme distinctes les opérations discursives suivantes :

- choix d'un statut d'énonciation (opaque ou transparent, axé explicitement ou non vers un énonciataire, polyphonique ou non)
- choix d'une thématique de message
- choix d'une thématique de contextualisation
- choix d'un type de texte : informatif, explicatif, argumentatif, etc.
- choix des opérations de prédication ou de progression thématique : langagières, cognitives, pragmatiques.
- choix des opérations de stabilisation du sens : jugements, raisonnements, définitions.

Ces choix s'appuient sur l'examen de diverses problématiques ressortissant des analyses linguistiques des discours d'expression française, problématiques au nombre desquelles on compte : la typologie des écrits et des genres, l'identification et la définition des thématiques et des topiques, l'analyse sémiotique des textes, l'analyse des indices d'énonciation et les théories des modalités, la définition et l'analyse des opérations de prédication (langagières et cognitives), l'analyse pragmatique des discours, l'argumentation et la logique des raisonnements. Cette liste ne fait que refléter un certain consensus

11. Pour un tour d'horizon des tendances actuelles, on peut consulter Dominique Maingueneau, *Les analyses de discours en France*, Langages nº 117, mars 1995. Par ailleurs, la bibliographie attenante au présent article fait état de diverses tendances dans ce domaine d'intérêt et reflète des choix à la fois personnels et culturellement déterminés.

actuel dans les recherches, elle ne constitue pas un ensemble référentiel stable[12].

Toutes ces problématiques d'analyse du discours renvoient toutefois à une même question et en cela elles constituent un ensemble cohérent, à défaut d'homogénéité : comment le langage organisé en discours produit-il du sens ? Le rédacteur ou la rédactrice professionnelle ne peut faire l'économie de cette question fondamentale et ce n'est pas en limitant son savoir à des connaissances de type procédural sur les genres d'écrits[13] ou sur la lisibilité des textes[14] que ce questionnement prendra forme. Au contraire, cette limitation de son champ de compétences à la dimension procédurale de l'écriture encourage une conception normativiste et rassurante de l'acte d'écrire, qui apparaît ainsi réductible à un ensemble de règles prédéfinies qui se substitueraient à la nécessité de réfléchir et de faire des choix. Cette vision est contraire à la réalité de la rédaction professionnelle : le choix des bonnes stratégies textuelles, discursives et stylistiques et leur amalgame original résulte d'une compréhension de fond des liens entre les mécanismes de production de sens dans le langage et le sens que prennent les discours organisés dans leurs formes différentes.

12. Sur le flou inhérent à l'analyse des discours, voir Marc Angenot, « Argumentation et discours », *Discours social*, vol. II, nº 3, automne 1989.

13. Nous reprenons ici la définition du genre proposée par Eliseo Veron dans « Presse écrite et théorie des discours sociaux : production, réception, régulation » in CHARAUDEAU, P. (1988). *La presse. Produit, production, réception*, Didier Érudition, p. 13) : « [...] un certain agencement de la matière langagière. »

14. Je renvoie ici aux ouvrages bien connus de François Richaudeau (1973) : *Le langage efficace*, Marabout ; et de Louis Timbal-Duclaux (1991) : *L'expression écrite*, ESF, s'appuyant tous deux sur les théories de la lisibilité de Rudolf Flesh et de Robert Gunning.

Les connaissances procédurales

Dans la formation du rédacteur professionnel, l'acquisition des connaissances procédurales sur la langue normative, la stylistique fonctionnelle et l'organisation syntagmatique des types d'écrits courants[15] lui permettent de satisfaire à une exigence fondamentale de sa pratique professionnelle, soit de savoir bien écrire, avec aisance et efficacité, tout en tenant compte des exigences d'une situation d'écrit. Ces connaissances sont complexes et multiples et leur acquisition est un processus long qui exige de nombreuses contextualisations pour que le savoir-faire qu'elles entraînent s'indexent dans un système de connaissances organisé dans lequel le rédacteur professionnel puisera éventuellement avec facilité.

L'examen des connaissances procédurales à la base de la pratique professionnelle de la rédaction ouvre à la fois sur l'exploration des caractéristiques d'un bon texte, c'est-à-dire un texte qui atteint avec aisance et style les objectifs visés dans une situation d'écrit[16], et sur les procédures, au sens de savoir-faire, qui vont favoriser l'atteinte de ces objectifs. De l'idée de départ au texte fini, le processus de rédaction s'appréhende ou s'explique par un ensemble d'actions qui se présupposent l'une l'autre.

Au point de départ, la recherche d'information suppose une capacité de lire efficacement en fonction d'objectifs précis à atteindre et une

---

15. Le linguiste russe M. Bakhtine (cité par J.-M. Adam, 1997 : 14) conçoit une influence socionormative similaire dans la langue et dans le discours : « Le locuteur reçoit donc, outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours – pour une intelligence réciproque entre locuteurs, ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. »

16. Sophie Moirand définit ainsi une situation d'écrit : « Par situation d'écrit, nous entendons une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs précis. » (MOIRAND, 1979 : 8)

bonne connaissance des outils de recherche documentaire. Cette information sera ensuite traitée, formatée en fonction d'un genre discursif et d'une organisation textuelle, lesquels s'examinent dans leurs caractéristiques formelles. De nombreux manuels de rédaction recensent les genres d'écrits fonctionnels courants, en décrivent les thématiques usuelles et l'agencement type des énoncés qui les constituent selon leur finalité propre[17]. M. Bakhtine résume bien l'intérêt de la problématique des genres pour le rédacteur professionnel :

> Chaque sphère [de l'activité et de la communication humaine] connaît ses genres, appropriés à sa spécificité, auxquels correspondent des styles déterminés. Une fonction donnée (scientifique, technique, idéologique, officielle, quotidienne) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique. (BAKHTINE, 1984 : 269)

Cette réalité discursive avantage le rédacteur professionnel en le faisant pénétrer dans l'univers des topiques, cher à Aristote, qui liait l'efficacité de la communication à la capacité du locuteur de produire des discours reçus comme vraisemblables par son auditeur, étant postulé que ce qui est connu et prévisible apparaît, en général, comme vraisemblable[18]. Les genres sont associés à des thèmes connus,

17. Parmi ces manuels, on consultera avec profit : *La communication efficace* de R. Arcand et N. Bourbeau, CEC, 1995 ; *Rédaction technique, administrative et scientifique* de H. Cajolet-Laganière, P. Collinge, G., Laganière, Éditions Laganière, 1997 ; *Voyage au bout de l'écrit*, de S. Dejy-Blakely, S. Rosienski-Pellerin, GREF, 1995 ; *Le Guide du savoir-écrire* de J.-P. Simard, Éditions Ville-Marie, 1984).

18. Marc Angenot explique ainsi l'importance des lieux communs dans la rhétorique aristotélicienne : « Les lieux communs étaient pour Aristote des entités discursives susceptibles d'être utilisées pour entraîner la conviction de tout homme de bonne volonté, éclairé des lumières de la raison. Son but était d'ôter aux raisonnements une diversité qu'il ne croyait qu'apparente [...]. Il s'agissait de rattacher tous les raisonnements, si variés et inconciliables qu'ils parussent, à des propositions régulatrices universellement acceptables. » (ANGENOT, 1982 : 177)

développés à partir d'idées et sur la base de raisonnements dont l'inventaire correspond aux topiques de notre société et que le rédacteur professionnel saisit par la lecture et le traitement de discours informatifs, explicatifs, analytiques ou argumentatifs de sources diverses.

Cet amalgame de configurations discursives plus ou moins stables et d'invariants culturels est la matière que doit apprendre à reconnaître et à reproduire le rédacteur professionnel pour ensuite la modeler en fonction de finalités propres aux situations d'écrits dans lesquelles il prend place. La modélisation des discours correspond à l'élaboration d'une structure textuelle, forme et sens étant ici imbriqués étroitement[19]. Le rédacteur professionnel doit savoir jouer d'une structure textuelle et en exploiter les ressources selon la finalité de la communication : expliquer plutôt que de raconter un fait, un événement, ou vice-versa, aura des répercussions importantes sur le sens du texte et ces répercussions sont prévisibles, compte tenu de ce lien étroit déja évoqué entre forme et sens et dont l'examen met en évidence la nécessité d'explorer et de comprendre les rapports entre langage et discours.

Le rédacteur professionnel accomplit très souvent son travail en équipe, ce qui l'amène à développer une approche interactive de la rédaction plutôt que d'envisager l'acte d'écrire comme individuel et imperméable à toute influence extérieure. Les habiletés liées à ce contexte particulier de collaboration et d'environnement en réseau font certainement partie des connaissances procédurales à acquérir en cours de formation.

Lorsque l'architecture du texte est bien arrêtée, le rédacteur passe à la phase généralement identifiée comme l'étape créative : ses compétences stylistiques sont requises et savoir bien écrire passe à la fois par la normalisation de la langue en fonction d'un contexte (ce

19. Voir à cet effet ADAM, 1992, et BEAUDET, 1996.

qui nécessite des connaissances avancées pour la maîtrise du code grammatical, syntaxique et orthographique, pour la sélection d'un registre lexical approprié, pour la manipulation des techniques de lisibilité et l'adoption d'une approche de la féminisation du discours, entre autres opérations) et par une recherche personnelle d'un style d'écriture qui manifeste une aisance particulière dans le maniement de la langue et dans l'exploitation originale de ses ressources lexicales, logiques et stylistiques. La créativité du rédacteur se traduit aussi par la diversité des raisonnements qu'il propose à l'appui de ses idées[20] et les techniques d'argumentation ainsi que la culture générale du rédacteur ou de la rédactrice sont ici mises à profit.

Vers une vision intégrée des compétences

Les connaissances linguistiques de types procédural et conceptuel à la base de la définition de littératie avancée postulée dans le cadre de cet article ont été ici envisagées séparément pour les buts de l'explication : elles sont mobilisées de manière concomitante constamment dans la réalité de la pratique de la rédaction professionnelle et dans la réalité de l'enseignement de la rédaction professionnelle. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple parmi tant d'autres, l'élaboration d'une stratégie énonciative appropriée selon le mandat où s'inscrit le rédacteur l'oblige à considérer l'écriture comme acte social, réglé par des modèles idéologico-discursifs et des normes, et comme acte de langage tributaire d'opérations de production du sens qui ressortissent de l'univers particulier de la langue.

S'il n'envisage l'écriture que sous l'angle des procédures éprouvées dans une situation de communication donnée, le rédacteur risque de succomber à la tentation d'instituer un réservoir de modèles discursifs figés, dans lequel il puisera ad infinitum. Si un tel réservoir peut accommoder les rédacteurs occasionnels en situation de travail, il

20. Voir BEAUDET, 1997.

m'apparaît que le rédacteur professionnel doive aller au-delà de ces prêts-à-rédiger, car la réalité de son marché l'oblige à se renouveler sans cesse, à faire preuve de créativité, à diversifier ses méthodes et à adapter son écriture à la complexité d'une situation de communication, ce qui signifie faire évoluer les stratégies qu'il emprunte.

L'inventaire des connaissances procédurales et conceptuelles lié à l'examen des compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel est un travail à poursuivre, sans compter que la définition des compétences sous-jacentes à l'exercice de la profession de rédacteur ou de rédactrice suppose l'examen de connaissances relatives aux autres dimensions de cette pratique professionnelle, telles la dimension communicationnelle, pragmatique, éthique, technologique, socioculturelle, idéologique, etc. En ce sens, la rédaction professionnelle apparaît bel et bien comme une profession du XXIe siècle, faisant éclater les frontières disciplinaires traditionnelles.

Il serait sans doute souhaitable et bénéfique, pour la reconnaissance accrue de la profession de rédacteur, qu'un consensus s'établisse sur les aires de compétences associées dans la pratique de la rédaction ainsi que sur les éléments clés de ces champs de compétences particuliers, tout en postulant que l'organisation hiérarchique générale de tous ces éléments dans un ensemble cohérent ne peut que varier d'une institution d'enseignement à l'autre.

Bibliographie

ANGENOT, M. (1997). *Les idéologies du ressentiment*, Montréal, XYZ.

ANGENOT, M. (1982). *La parole pamphlétaire*, Paris, Payot.

ADAM, J.M. (1992). « Quels types de textes ? », *Le français dans le monde*, p. 39-42.

ADAM, J.M. (1997). « Unités rédactionnelles et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite », *Pratiques*, nº 34, Université de Metz, p. 3-17.

BAILEY, R., FOSHEIM, R.B. (1983). *Literacy for life. The demand for reading and writing*, New York, Modern Language Association.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.

BARTHES, R. (1970). « L'ancienne rhétorique », *Communications* nº 16, Seuil, p. 172-227.

BEACCO, J.-C., MOIRAND, S. (1995). *Les enjeux des discours spécialisés*, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

BEAUDET, C. (1998). « Littératie et rédaction : vers la définition d'une pratique professionnelle », *L'Intervention : usages et méthodes*, Éditions CGC, p. 69-88.

BEAUDET, C. (1997). « Créativité lexicale et dérive axiologique : le cas du dossier tabac », à paraître dans les Actes du colloque Écritures et créativité, ACFAS, 1997.

BEAUDET, C. (1996). « Rhétorique administrative, stratégies discursives et mauvaise nouvelle », *Technostyle*, vol. 13, nº 1, p. 1-12.

BEAUDET, C. (1994). « Pour une typologie des résumés fonctionnels », *Technostyle*, vol.11, nº 3/4, p. 49-59.

BENVENISTE, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale I et II*, Paris, Gallimard.

CHARAUDEAU, P. (1995). « Une analyse sémiolinguistique du discours », *Langages* nº 117, Larousse, p. 96-111.

COUTURE, B. RYMER, J. (1993). « Situational Exigence, Composing processes on the job by Writer's Role and Task Value », Writing in the workplace, New Research perspectives, Southern Illinois University Press, p. 4-20.

DUCROT, O. (1980). *Les échelles argumentatives*, Paris, Minuit.

FREEDMAN, A., ADAM, C. (1996). « Learning to write professionally », *Journal of Business Communication*, vol. 10, nº 4.

GREIMAS, A., COURTIS, J. (1979). *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette Université.

GROUPE D'ENTREVERNES (1979). *Analyse sémiotique des textes*, Presses universitaires de Lyon.

JORDAN. M. (1998). « Basic functional Literacy for Engineering Students : Towards a Linguistic Definition », *Technostyle*, vol. 14, nº 1, p. 41-76.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'Énonciation*, Paris, Armand-Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*, Paris, Armand-Colin.

LÈBRE, M. (1994). « Formes de didacticité dans des discours médiatiques », *Discours d'enseignement et discours médiatiques*, Les carnets du Cediscor 2.

LOUIS, R., JUTRAS, F, HENSLER, H. (1996). « Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation

initiale des maîtres », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 21, nº 4, p. 414-432.

MAINGUENEAU, D. (1995). *Langages, Les analyses de discours en France*, nº 117, Paris, Larousse.

MAINGUENEAU, D. (1991). *L'analyse du discours*, Paris, Hachette.

MAINGUENEAU, D. (1976). *Initiation aux méthodes d'analyse du discours*, Paris Hachette.

MOIRAND, S. Et al. (1992). *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Peter Lang.

MOIRAND, S. (1979). Situations d'écrits, Paris, Clé International.

MORTUREUX, M.-F. (1984). « Linguistique et vulgarisation scientifique », *Information 24*, Sage.

PERELMAN, C. et OLBRECHTS-TYTECA, L. (1988). *L'empire rhétorique*, Éditions de l'Université de Bruxelles.

PERELMAN, C. (1988). *L'empire rhétorique*, Vrin.

VIGNAUX, G. (1981). « Énoncer, argumenter : opérations de discours, logiques de discours », *Langue française*, Larousse, nº 50, p.91-116.

VIGNAUX, G. (1988). *Le discours acteur du monde*, Paris, Ophrys.

Les composantes d'un enseignement systémique de la rédaction professionnelle en milieu universitaire

Isabelle Clerc
Université Laval

Les articles scientifiques sur le métier de rédacteur (CLERC, 1998 ; LARIVIÈRE, 1995 ; BOSSÉ-ANDRIEU, CAJOLET-LAGANIÈRE et RUSSELL, 1994) comme les articles de magazine consacrés à la rédaction professionnelle[1] disent bien l'importance qu'accorde le milieu professionnel aux qualités personnelles des candidats briguant des postes de rédacteur. Voilà qui justifie l'intégration de ce type de compétences dans une formation professionnelle en rédaction. Rappelons qu'une formation, selon Legendre (1993 : 622), est « l'ensemble des connaissances, des savoir-faire, des attitudes, des comportements et des autres compétences nécessaires à l'exercice d'une occupation, d'un métier ou d'une profession ». Une formation digne de ce nom devrait donc inclure dans son cadre systémique l'enseignement d'un savoir-être. Or, si la transmission d'un savoir et

1. Il faut signaler notamment *Rédiger*, le magazine de la rédaction professionnelle, *Le 30*, le magazine du journalisme québécois, *Infolangue*, la revue d'information sur la langue française, *Écrire aujourd'hui*, le magazine de l'écriture et de l'édition.

d'un savoir-faire touchant les compétences langagières, à savoir les compétences linguistiques, textuelles et discursives (LEGENDRE : 225), ne présente pas de difficultés majeures sur le plan pédagogique, le développement des qualités personnelles tels l'esprit d'initiative, le sens de l'organisation, la souplesse, lui, pose un réel problème en situation d'apprentissage.

Le présent article traite, dans leur ensemble, des qualités attendues des rédacteurs et vise à démontrer l'importance accordée par le milieu professionnel de la rédaction aux qualités personnelles. Il vise aussi à illustrer comment un programme de niveau universitaire intègre ces compétences en combinant l'axe vertical des connaissances déclaratives et procédurales du domaine à l'axe horizontal ou transversal des aptitudes, attitudes et comportements que le formateur cherche à développer chez l'étudiant. Brien (1994 : 207) définit les connaissances déclaratives comme étant « les connaissances utilisées pour se représenter les objets et les faits d'un domaine particulier » et les connaissances procédurales comme étant « les connaissances utilisées pour exécuter des opérations d'un domaine particulier ».

De façon générale, quelles sont les qualités attendues d'un rédacteur dans le milieu professionnel ? Une enquête[2] réalisée en 1995 par la Direction des programmes de premier cycle à l'Université Laval pour évaluer la pertinence sociale d'un programme de majeure en rédaction professionnelle a permis de constater que le milieu se préoccupe des différentes compétences à acquérir pour devenir un rédacteur. Le questionnaire a été envoyé au Québec à plus de 500 professionnels de la rédaction ; 48 % d'entre eux travaillaient pour des organismes publics ou parapublics, 35 % pour le secteur privé et les 17 % restant travaillaient à leur compte, ce qui correspond à un taux de réponse de 40 %[3]. Dans le sondage, la question relative aux besoins de formation se formulait ainsi : « Jusqu'à quel point un programme de formation

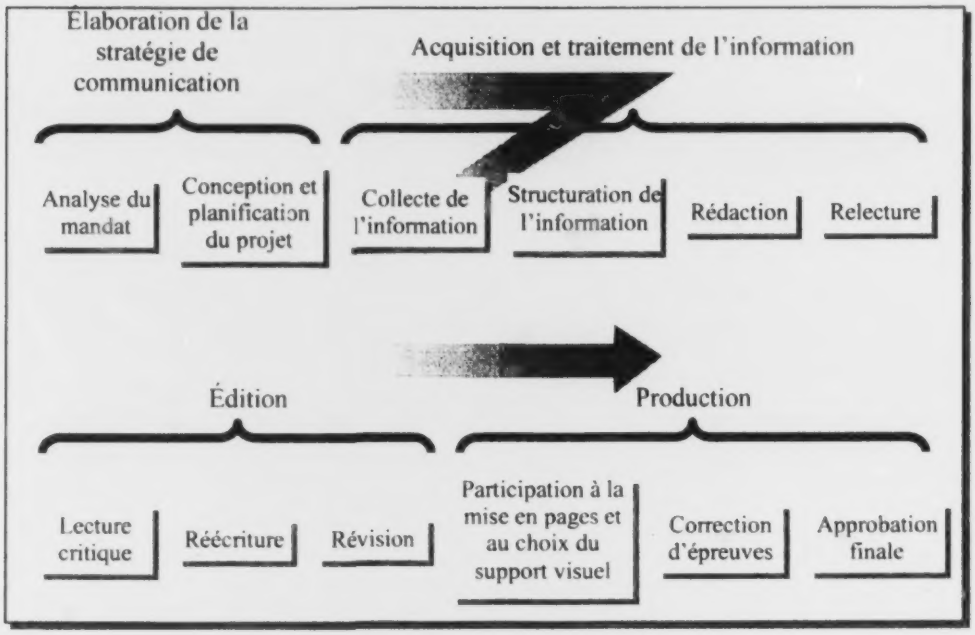
2. Direction générale des programmes de premier cycle, *Programme de rédaction professionnelle : Rapport de consultation auprès des employeurs et des professionnels*, Université Laval, 1995.

3. Sur les 524 questionnaires postés, 22 ont été renvoyés pour cause de mauvaise adresse et 203 remplis.

en rédaction professionnelle devrait-il permettre à l'étudiant d'acquérir les connaissances, de maîtriser les habiletés et de développer les attitudes suivantes ? ». Suivaient 46 énoncés de compétence présentés dans un ordre aléatoire.

Avant de procéder à un examen des résultats de l'enquête, il faut sans doute rappeler l'ensemble des tâches[4] que le rédacteur doit accomplir, quel que soit le type de travail qu'il réalise.

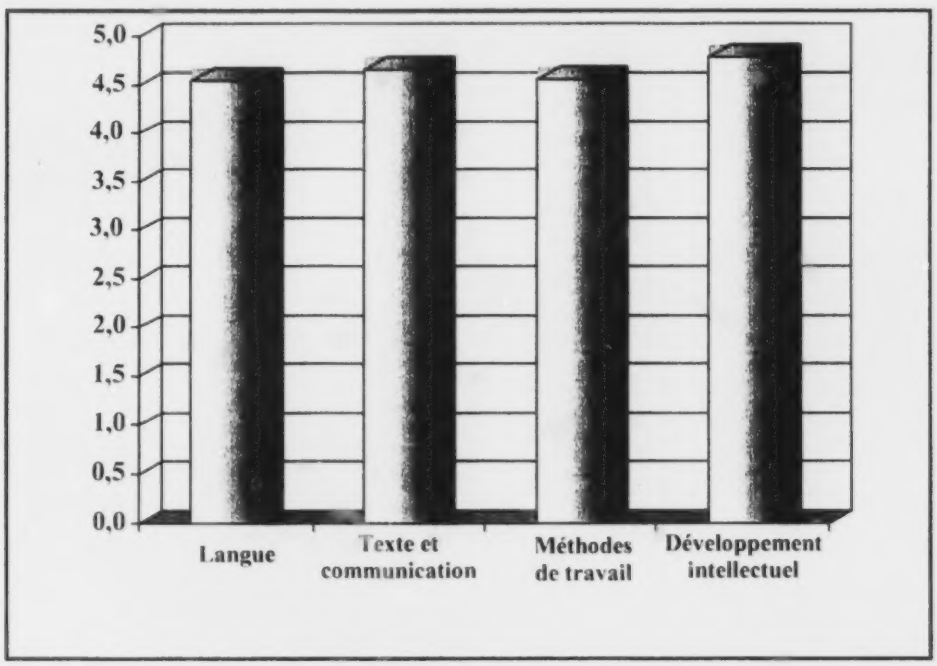
Fig. 1 – Tâches du rédacteur regroupées selon les étapes de production du texte



4. Le détail des étapes (CLERC, 1998) est publié aux éditions Logiques dans l'ouvrage *Pour mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, collectif dirigé par Clémence Préfontaine, Lucie Godard et Gilles Fortier. L'article en question s'intitule « L'enseignement de la rédaction professionnelle en milieu universitaire : une pédagogie axée sur le développement progressif de l'autonomie et de la polyvalence chez l'apprenti rédacteur ».

Toutes les étapes de production d'un texte sont présentées dans ce tableau. Toutefois, il est fréquent que le rédacteur saute l'une ou l'autre de ces étapes. La nature de son intervention est déterminée par le mandat : le rédacteur peut mener un projet de la première à la dernière étape ou encore n'intervenir qu'une seule fois dans tout le processus. Son rôle dépend de plusieurs facteurs : l'importance de l'équipe au sein de laquelle il travaille, sa connaissance du domaine de spécialité, les attentes particulières et les moyens financiers du client, etc. Néanmoins, où qu'il intervienne dans le processus, le rédacteur doit posséder des connaissances approfondies sur la langue, l'organisation de la pensée, le discours, les méthodes de travail et il doit connaître les outils du rédacteur. Par ailleurs, il doit aussi posséder les qualités personnelles nécessaires à l'exercice de sa profession, qualités que nous verrons plus loin.

Fig. 2 – Besoins de formation en rédaction professionnelle



Rapport de consultation auprès des employeurs et des professionnels, Université Laval, 1995

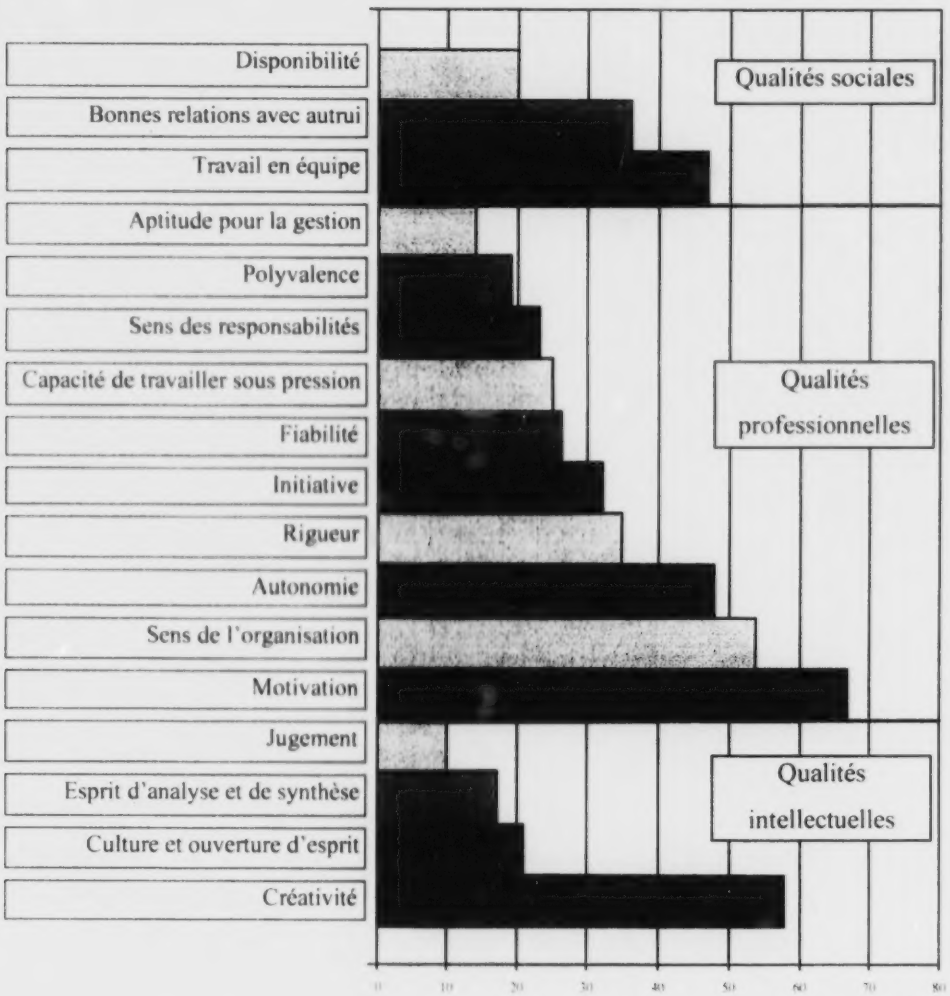
Les résultats statistiques de l'enquête sur la pertinence sociale ont révélé que les besoins de formation exprimés par le milieu touchaient de manière presque équivalente quatre volets : la langue (compétence linguistique), le texte et la communication (compétences textuelle et discursive), les méthodes de travail (qui renvoient au savoir-faire disciplinaire) et le développement intellectuel (qui correspond aux qualités personnelles sur lesquelles nous tenons à insister dans le présent article).

Ces résultats se trouvent confirmés par la compilation des offres d'emploi qui paraissent dans les principaux journaux francophones au Québec. Depuis 1993, le Comité de programme en rédaction technique recueille les offres d'emploi[5] qui sont publiées dans *La Presse, Le Devoir* et *Le Soleil*. Il faut signaler que, dans l'ensemble des 377 offres recueillies de janvier 1993 à décembre 1997, les qualités personnelles sont, à elles seules, mentionnées 552 fois.

Que faut-il entendre par « qualités personnelles » ? Celles-ci englobent des dispositions naturelles, des attitudes ou des capacités. Dans *le Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (1993 : 384) définit la disposition naturelle comme une « propriété potentielle, [une] tendance naturelle d'une personne l'inclinant à répondre et à réagir d'une façon particulière et intentionnelle dans une situation ». De l'attitude, Legendre (1993 : 112) dit qu'elle est un « [é]tat d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), [une] disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable ». Enfin, de « capacité », il donne la définition suivante (1993 : 159) : « Aptitude, acquise ou développée, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité physique, intellectuelle ou professionnelle. »

5. Rose-Marie Gibbs, *Le marché de l'emploi en rédaction professionnelle*, rapport présenté au Comité de programme en rédaction technique, Université Laval, avril 1998.

Fig. 3 – Qualités personnelles



Analyse des offres d'emploi, *La Presse, Le Devoir, Le Soleil,* 1993-1997

Comme l'indique le tableau, les qualités personnelles peuvent être divisées en trois grandes catégories : 1) les qualités intellectuelles, 2) les qualités professionnelles et 3) les qualités sociales.

1)**Les qualités sociales** correspondent aux qualités de la personne à l'égard d'autrui ; elles évoquent le savoir-vivre, la connaissance

des règles et des comportements sociaux et permettent d'entrer en contact avec les autres et de travailler avec eux.

2) **Les qualités professionnelles** sont les compétences que la personne exerce dans les activités à réaliser. Elles permettent l'utilisation efficace des ressources aussi bien intérieures qu'extérieures à soi.

3) **Les qualités intellectuelles** sont liées à la façon dont la personne utilise son intellect ; elles font appel à l'intelligence et à la raison, permettent de bien comprendre les faits, d'établir des liens entre eux et de les évaluer.

Les qualités qui obtiennent le meilleur score ne sont pas propres au métier de rédacteur. Quel employeur ne cherche pas, en effet, à engager une personne motivée, qui fait preuve de créativité, qui a le sens de l'organisation, qui est autonome et apte à travailler en équipe ? Ces qualités doivent être développées, certes, mais d'autres ne doivent pas être négligées pour autant : esprit d'analyse et de synthèse, jugement, culture générale. Le nombre peu élevé de la mention précise des ces qualités, dans certains cas, peut s'expliquer de la façon suivante : les qualités les plus liées à la profession ne sont pas exprimées, les employeurs tenant pour acquis qu'un rédacteur professionnel ne peut exercer son métier s'il ne fait pas preuve de jugement, s'il ne témoigne pas d'un bel esprit d'analyse et de synthèse et s'il ne possède pas une bonne – si ce n'est une excellente – culture générale.

Fig. 4 – Qualités personnelles et étapes de production

	Mandat	Planification	Collecte	Structuration	Rédaction	Relecture	Lecture critique	Réécriture	Révision	Mise en pages	Correction d'épreuves	Approbation finale
Disponibilité	X		X					X	X	X	X	X
Bonnes relations avec autrui	X		X					X	X	X	X	X
Travail en équipe	X		X					X	X	X	X	X
Aptitude pour la gestion	X	X	X									
Polyvalence	X	X			X			X		X		
Sens des responsabilités	X	X										X
Capacité de travailler sous pression	X				X			X	X		X	X
Fiabilité		X										
Initiative	X	X	X	X			X			X		
Rigueur	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autonomie	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sens de l'organisation	X	X	X									
Motivation	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jugement	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Esprit d'analyse et de synthèse	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Culture et ouverture d'esprit	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Créativité		X			X			X		X		

Pour évaluer la pertinence des qualités à développer dans un programme de formation, les variables « qualités » et « étapes de production » ont été croisées. Le tableau indique les lieux d'interventions possibles tout en révélant que certaines qualités sont omniprésentes alors que d'autres n'apparaissent que ponctuellement.

Une fois cernée l'importance à accorder aux qualités personnelles, il faut se demander comment les intégrer dans un programme dont

l'objectif principal est que les étudiants acquièrent les compétences langagières nécessaires à l'exercice d'une profession. Ce n'est certes pas en ajoutant des cours supplémentaires de formation personnelle, les qualités personnelles n'étant pas une matière à transmettre mais bien une attitude à développer dans l'exercice de la profession. Le souci de développer ces qualités doit être présent dans l'ensemble des cours du programme. En effet, ce sont les connaissances déclaratives et procédurales qui fondent la discipline, les qualités personnelles, elles, en permettent l'intégration dans l'enseignement. Dans ce contexte, il nous est apparu nécessaire de construire les cours de notre programme de telle sorte qu'ils s'approchent le plus possible de la réalité. Voilà ce qui explique notre choix de recourir aux documents authentiques et aux mandats réels. En situation réelle, les étudiants sont amenés à intégrer savoir, savoir-faire et savoir-être. La combinaison de l'axe vertical (savoir disciplinaire) et de l'axe transversal (les qualités personnelles) permet ainsi de répondre non seulement à des besoins sociaux mais encore à des exigences universitaires.

Dans le programme de rédaction technique de l'Université Laval, les moyens qui ont été pris à cet égard sont de deux ordres : il existe des projets intégrateurs qui se déroulent sur plusieurs cours et qui conjuguent plusieurs étapes de production, comme la réalisation d'un magazine consacré à la rédaction professionnelle. Ainsi, dans un cours, les étudiants montent des dossiers de recherche, dans un autre, ils rédigent des articles, dans un troisième, ils révisent les textes et font la correction d'épreuves. Il existe également des projets plus ciblés qui amènent les étudiants à réaliser la complexité et la difficulté de certaines activités propres à une tâche. Par exemple, la rencontre avec un client réel leur fait prendre conscience que le mandat peut se révéler imprécis, qu'ils ont des lacunes par rapport au sujet, qu'ils oublient de poser des questions, qu'il leur est difficile d'estimer le temps requis pour réaliser un mandat et que l'établissement de l'échéancier s'en trouve compliqué. Par conséquent, analyser un mandat dans une situation de communication réelle amène les étudiants à développer diverses qualités personnelles : culture générale, jugement, initiative, rigueur, sens de l'organisation, etc. Autre exemple, cette fois à l'étape de l'édition : quand les étudiants

abordent la réécriture, ils doivent au préalable faire une lecture critique du texte de départ, un document authentique, pour l'évaluer sur les plans informatif, structurel, communicationnel et linguistique. Ils remettent au professeur leur évaluation avec la réécriture. Une fois leur travail corrigé, ils doivent confronter leurs diagnostics en équipe de deux ou trois et proposer une réécriture commune. Cet exercice développe encore une fois plusieurs qualités personnelles : esprit d'analyse et de synthèse, jugement, rigueur, culture, initiative, autonomie et, bien sûr, esprit d'équipe. Ce ne sont là que deux exemples de moyens pris pour développer les qualités personnelles chez les étudiants, mais ils montrent bien comment il est possible de conjuguer apprentissage scolaire et développement d'aptitudes personnelles.

Par ailleurs, le programme comporte un cours de fin de scolarité qui permet l'intégration des connaissances acquises pendant la formation. Ce cours, que les étudiants suivent en démarche tutorale et dans lequel ils ont à produire un texte d'importance dans un contexte réel, a tout d'un mémoire de premier cycle. Son objectif est d'amener les futurs rédacteurs à réfléchir sur les exigences du métier et à se situer par rapport à lui. Outre les deux versions du texte à produire et le journal de bord qu'ils doivent tenir tout au long de la session, les étudiants doivent rédiger une présentation de leur projet (analyse de mandat fouillée avec échéancier), un rapport d'étape décrivant l'état d'avancement de leurs travaux et un autoportrait, qui est une autoévaluation de leur performance. C'est dans cet autoportrait, où ils sont amenés à évaluer leurs forces et leurs faiblesses au regard de dix critères résumant les compétences attendues du rédacteur, qu'ils apprennent à mesurer leur degré d'autonomie. Ils estiment, en fait, dans quelle mesure leur niveau de compétence leur permet d'être autonomes.

La lecture des autoportraits révèle combien le projet de fin d'études est enrichissant pour les étudiants. Ceux-ci se prêtent de bonne foi au jeu de l'auto-analyse. Le regard qu'ils portent sur eux-mêmes est lucide, décapant à l'occasion. C'est à cette occasion qu'ils découvrent s'ils sont faits ou non pour ce métier. Rares sont ceux qui pêchent par orgueil…

L'expérience de l'intégration des connaissances menée depuis maintenant sept ans prouve que la piste est bonne. Il reste néanmoins plusieurs voies à explorer, plusieurs hypothèses à vérifier pour valider les bases de cette réflexion.

Bibliographie

BOSSÉ-ANDRIEU, Jacqueline, Hélène CAJOLET-LAGANIÈRE et Pamela RUSSELL (1994). « La rédaction professionnelle en français au Canada : Résultats d'une enquête », *Journal of Technical Writing and Communication*, vol. 24, n° 3, p. 251-263.

BRIEN, Robert (1994). *Science cognitive et formation*, 2e édition, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 212 p.

CLERC, Isabelle (1998). « L'enseignement de la rédaction professionnelle en milieu universitaire : une pédagogie axée sur le développement progressif de l'autonomie et de la polyvalence chez l'apprenti rédacteur », dans *Pour mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, sous la direction de Clémence Préfontaine, Lucie Godard et Gilles Fortier, Montréal, Les éditions Logiques, coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement », p. 345-370.

GIBBS, Rose-Marie (1998). *Le marché de l'emploi en rédaction professionnelle*, rapport présenté au Comité de programme en rédaction technique, 31p.

LARIVIÈRE, Louise (1995). « Situation de la rédaction professionnelle dans l'entreprise : Résultats d'une enquête effectuée, en 1992, auprès de 26 entreprises (sociétés d'État et sociétés commerciales publiques et privées) situées dans la région montréalaise », *Technostyle*, vol. 12, n° 1 (printemps), p. 67-98.

LEGENDRE, Rénald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal, Guérin ; Paris, Eska, 1500 p.

Direction générale des programmes de premier cycle (1995). *Programme de rédaction professionnelle : Rapport de consultation auprès des étudiants*, Québec, Université Laval, 52 p.

Direction générale des programmes de premier cycle (1995). *Programme de rédaction professionnelle : Rapport de consultation auprès des étudiants ayant complété le programme*, Québec, Université Laval, 53 p.

Direction générale des programmes de premier cycle (1995). *Programme de rédaction professionnelle : Rapport de consultation auprès des employeurs et des professionnels*, Québec, Université Laval, 46 p.

Les programmes de formation en traduction : lieu d'intégration de compétences multiples

Egan Valentine
Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Mon intervention porte sur les programmes de formation en traduction que je considère comme lieu d'intégration de compétences multiples. Elle se situe, de façon concrète, dans un cadre d'étude de la formation ou d'analyse de programme ou de ce que certains appellent en sciences de l'éducation *recherche curriculaire*. Ma démarche s'inspire précisément de ce que Ariav (1989 : 195) appelle *curriculum analysis* :

> The analysis process is meant to highlight the overt characteristics of a curriculum and disclose its hidden features. [...] Examples of such features are: interrelationships between objectives and learning activities, readability, internal coherence between the rationale and the actual teaching-learning materials, [...] structure and sequence of instruction, content accuracy and importance.

Relevant de l'analyse de contenu, cette manière de procéder permet de

décrire, de clarifier, de comprendre et d'interpréter la réalité de la formation. Les dix programmes de baccalauréat en traduction ou en sciences du langage des écoles ou unités universitaires membres de l'Association canadienne des écoles de traduction (ACET-CAST)[1] m'ont servi de terrain d'analyse. Avant de me livrer à l'analyse proprement dite, je me propose de m'attarder sur quelques considérations préliminaires à même d'éclairer ma démarche.

Notion de programme

Envisagé comme véritable projet de formation, tout programme peut être considéré comme :

> [U]n système intégré de formation qui comporte des objectifs, des contenus, des activités d'enseignement et d'apprentissage, des ressources et un plan d'évaluation, ce système étant orienté vers la satisfaction des besoins de formation. (FONTAINE, 1994 : 4)

En d'autres termes, tout programme est conçu comme un système de formation cohérent bâti autour d'un principe organisateur. Il comprend des objectifs ou habiletés à développer à diverses phases du parcours de formation, des notions, des activités d'apprentissage, des finalités et des besoins de formation et met en évidence l'interaction et l'interdépendance de toutes ces composantes.

Types de formation

Les spécialistes en formation distinguent trois schémas curriculaires de base, ou principes directeurs, chacun correspondant à une centration précise : centration sur la matière ou la discipline, centration sur l'apprenant, centration sur les situations-problèmes à résoudre.

1. Regroupement ayant pour objet de coordonner et d'harmoniser la formation du traducteur. Il s'agit des programmes des universités suivantes : Collège universitaire Saint-Boniface (CUSB), Université Concordia, Université Laurentienne, Université Laval, Université McGill, Université de Moncton, Université de Montréal (U de M), Université d'Ottawa, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et Université York (Glendon).

Complémentarité des types de programmes et des principes directeurs

Lorsqu'on examine ces types de centrations – qui sont en fait des macrostratégies –, on constate que certains éléments peuvent se combiner dans la construction de la formation. Tout comme les disciplines, ces approches ne sont pas étanches et des recoupements existent. En ce qui touche à la centration sur la discipline, on peut observer que toute formation, quelle que soit la spécialité, doit comporter des aspects disciplinaires afin de faire acquérir des connaissances de base, c'est-à-dire de fournir une perspective interne. En réalité, l'approche disciplinaire s'intéresse aux concepts et aux structures de la discipline et la traduction comporte bel et bien une composante disciplinaire. Quant à la centration sur l'apprenant, ce type de formation définit les objectifs en termes de comportements observables et insiste sur des compétences à développer. La centration sur des situations-problèmes, quant à elle, s'inspire de la situation réelle et met l'accent sur des tâches que l'apprenant doit remplir.

En définitive, la formation qui est donnée actuellement en traduction s'apparente à une intersection de ces centrations. Elle est caractérisée par une tendance à intégrer et à organiser ces centrations, approches, stratégies et orientations.

Formation et traduction

La détermination des contenus et de la portée d'une formation passe par la prise en compte des capacités et des compétences que l'on s'attend à trouver chez ceux qui vont bénéficier de cette formation, mais aussi de la nature de la discipline. Les spécialistes en théorie curriculaire (D'HAINAUT, 1988 ; ORNSTEIN et HUNKINS, 1993 ; MCNEIL, 1985) soulignent le rôle important que joue la théorie de la discipline visée dans l'élaboration d'un programme. Leur pensée rejoint celle de Bruner, auteur souvent cité dans le domaine, qui, il y a

quelques décennies, affirmait déjà :

> The curriculum of a subject should be determined by the most fundamental understanding that can be achieved of the underlying principles that give structure to that subject. (1960 : 31)

Et il ajoutait :

> It must consider the learner, the learning process as well as the nature of knowledge itself.

Les discours théoriques fournissent un cadre de référence permettant aux formateurs de bien construire leurs méthodes et, ce faisant, de dépasser une pédagogie empirique et routinière. L'examen des écrits théoriques sur la traduction permet de cerner les éléments susceptibles de nourrir la didactique de la traduction : les concepts fondamentaux, la nature de l'acte de traduire et les compétences recherchées chez le traducteur. Rappelons brièvement que traduire c'est ré-exprimer ou reconstruire un message en fonction d'une situation de communication. Il s'agit d'une opération complexe, une activité carrefour qui met en jeu les démarches intellectuelles associant analyse et synthèse, où se réunissent compréhension et production (réécriture-reformulation) et où se rencontrent problèmes de transfert interlinguistique et interculturel.

Rappelons aussi que les principes qui sous-tendent l'enseignement de la traduction sont issus surtout de considérations d'ordre linguistique et psycholinguistique. L'orientation dite linguistique se préoccupe des ressources des deux systèmes de langue visés, étudie les différences de tous ordres (lexical, syntaxique, sémantique) et s'intéresse aux mécanismes de transfert.

L'orientation textuelle, centrée sur le texte, lieu même de l'opération traduisante, fait intervenir la fonction communicative du message-texte et pose le problème de l'équivalence textuelle. Elle prend en compte les traits marquants des textes et propose un cadre et des schémas d'analyse textuelle visant à faciliter la reconstruction du texte en langue d'arrivée.

L'orientation psycholinguistique, axée sur les processus mentaux, vise à préciser de manière objective les opérations qui ont lieu lors de l'acte de traduire (en quelque sorte à ouvrir la « boîte noire »). L'objectivation du processus permet de réduire la démarche globale en stratégies identifiables. La réflexion sur les stratégies mises en œuvre lors de la réalisation d'une traduction permet sans doute de développer des démarches pédagogiques et de déterminer des objectifs d'apprentissage. Les travaux sur la compréhension montrent l'interaction entre les connaissances linguistiques et la connaissance du monde dans l'interprétation du sens d'un texte.

À travers les discours traductologiques, il existe différentes façons de représenter l'acte de traduire. Il appartient au formateur et au concepteur de programme de voir comment exploiter de manière rationnelle tous ces éléments.

La multicompétence traductionnelle : les constantes

Pour construire une formation, une première étape consiste à définir les compétences à développer chez les apprenants afin d'identifier les cibles, proches ou lointaines, qui serviront de fondement au plan de formation.

Au cours des années, à l'occasion de diverses rencontres tenues sur le sujet, didacticiens, praticiens et théoriciens sont parvenus à s'entendre, de façon générale, sur le bagage que devrait posséder le traducteur pour pouvoir remplir au mieux son rôle[2]. On s'accorde pour dire que l'apprentissage de la traduction repose sur trois types de savoirs ou de savoir-faire, trois « piliers » :

- **le savoir linguistique**, c'est-à-dire la maîtrise des langues dans lesquelles on est appelé à travailler (langue de départ, LD et langue d'arrivée, LA). Est également visée ici la maîtrise des

2. Voir, entre autres, Bernier (1967), Citroen (1966), Ladmiral (1972), Horguelin (1975), Wilss (1992), Gile (1992), Bell (1991), Roberts (1984), Nord (1991), Delisle (1993).

techniques de réexpression ;

- **le savoir traduire**, c'est-à-dire la maîtrise des techniques de transfert interlinguistique ;
- **le savoir cognitif**, c'est-à-dire l'acquisition des connaissances générales qui permettent d'inférer le sens de la matière à traduire : le texte.

La compétence traductionnelle, c'est-à-dire la capacité de rendre un texte le plus fidèlement possible dans une autre langue, correspondrait donc à la maîtrise de ce triptyque et la formation devrait permettre de l'acquérir de façon adéquate.

À ces compétences-capacités s'ajoute une panoplie d'autres compétences jugées également comme essentielles.

Les points de vue exprimés sur le sujet font ressortir les éléments de savoir et de savoir-faire jugés essentiels à la fonction de traducteur. Simultanément, capacité d'analyse et de synthèse, compétence de réception et de production, capacité de transfert, aptitude à la recherche documentaire, capacité d'acquérir des connaissances culturelles se trouvent mobilisées pour produire une véritable multicompétence traductionnelle. Le défi de la formation est de construire cette pluralité de compétences.

Analyse des programmes

Une lecture historique des programmes de traduction m'a permis de mettre en évidence l'aspect dynamique et évolutif de la formation au Canada et de faire ressortir les grandes orientations et tendances. Je me suis intéressé surtout aux années balises 1975 et 1985, particulièrement en ce qui concerne trois programmes, soit ceux de Laval, Montréal et Ottawa, qui sont les plus importants du point de vue du nombre d'étudiants qu'ils accueillent. Puis, dans un deuxième temps, j'ai examiné l'ensemble des programmes de baccalauréat offerts au Canada, dans leur version 1995-1996.

La formation en 1975

La lecture des trois programmes de 1975 révèle la présence de cours qui sont sensiblement du même type. De façon générale, ces cours peuvent être groupés comme suit, selon leur fonction :

- **Cours visant le renforcement de la langue**

Il s'agit des cours de langue générale dans les deux langues officielles, l'anglais et le français. Les titres qui suivent suffisent à illustrer cet aspect des programmes : Syntaxe et sémantique anglaises (Laval), Problèmes du français contemporain et Everyday English (Ottawa). North American English for Translators – titre qui suggère une orientation plus axée sur la traduction –, et Stylistique du français (Université de Montréal).

- **Cours faisant appel à la comparaison des langues**

Ces cours ont pour objectif de faire étudier les problèmes causés par le contact de l'anglais et du français. Au Canada, cet aspect comparatif est très présent dans tous les programmes. Ainsi, on peut relever des cours de grammaire différentielle ou de stylistique comparée ou de « contrastive stylistics » (Laval et Ottawa).

- **Cours visant le renforcement de la culture générale**

On s'accorde pour dire que le traducteur a besoin d'une vaste culture générale. Parmi les moyens que proposent les programmes pour aider l'apprenti-traducteur à « se cultiver », figure l'élaboration de cours dits de culture générale visant à renforcer la connaissance du monde : Contexte culturel anglo-américain (Laval), Questions d'actualité (Ottawa).

- **Cours visant le renforcement de la compréhension et de la production écrite**

La compréhension et l'écriture étant des savoirs de base nécessaires, certains cours visent le renforcement de ces deux aptitudes : Analyse de textes anglo-américains (Laval), Précis-Writing et rédaction (Montréal).

- **Cours de traduction de type général ou spécialisé, vers le français surtout**

À Laval, les cours de premier niveau sont appelés Exercices de traduction; les cours de niveau plus avancé portent le titre de Version. Dans les trois programmes à l'étude, on relève des cours de version commerciale ou économique, technique ou spécialisée. L'Université de Montréal offre un cours de traduction juridique et administrative et un cours de traduction et adaptation commerciale. Le programme de Laval annonce un cours de version et thème spécialisés.

- **Cours visant le renforcement de la capacité traductionnelle**

Certaines matières sont étroitement liées à la traduction et visent le développement des compétences qui y sont associées. Il s'agit de la terminologie, des langues spécialisées, de la documentation, de la lexicographie et de la révision. Laval offre le cours Langage de la sociologie ainsi que des cours de terminologie spécialisée. On relève des cours de terminologie économique, terminologie sociologique, terminologie juridique. La présence de ces cours de terminologie spécialisée marque l'apparition, timide, des cours de « langues spécialisées » dans les programmes. Ottawa offre en outre un cours de révision et de correction d'épreuves.

- **Cours portant sur des savoirs connexes**

Malgré l'orientation pratique des programmes, on relève quelques cours théoriques. Signalons un cours de théorie de la traduction et un cours d'histoire de la traduction à l'Université de Montréal ainsi que le cours Méthodologie et pratique de la traduction à Ottawa. Parmi les cours de savoirs connexes, citons les cours d'interprétation de conférence offerts par ces deux universités.

- **Cours visant des savoirs externes à la traduction**

Le savoir-traduire fait appel à tout un éventail de connaissances. Pour faciliter l'acquisition de connaissances spécialisées susceptibles d'aider le traducteur dans l'accomplissement de sa

tâche, les programmes offrent des cours touchant à des domaines diversifiés : économie, droit, sciences politiques. Par exemple, on note un cours obligatoire d'économie (Laval et Montréal). Dans les trois programmes, les étudiants ont la possibilité de suivre des cours à options. Le nombre de cours de ce type varie considérablement d'une université à l'autre : 6 crédits à Laval, 15 à Montréal et 27 à Ottawa.

La formation en 1985

Qu'en est-il dix ans plus tard ? En 1985, on observe les mêmes types de cours, mais les programmes présentent quelques changements. À Laval apparaissent des cours spécifiques de thème et de version. On semble reconnaître le rôle que peut jouer la traduction vers la langue seconde dans l'apprentissage de la traduction. Si au cours des années 70, la réflexion en didactique des langues tendait à réserver les termes *thème* et *version* pour désigner la traduction dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, c'est cette terminologie qu'emploient désormais les programmes de Laval et de Montréal. En ce qui concerne l'intégration et la mise en pratique des savoirs, on note l'instauration d'un cours de stage pratique, offert en option.

Du côté d'Ottawa, le titre des cours de consolidation linguistique mettent en évidence l'orientation vers l'apprentissage de la traduction. C'est ainsi qu'on relève des cours touchant aux problèmes d'anglais ou de stylistique française, envisagés dans « l'optique de la traduction ». On note également l'apport d'éléments plus théoriques à la formation, comme en témoignent des cours tels que Concepts linguistiques et traduction, Bilinguisme (offerts en option) et Théorie de la traduction. À Montréal s'ajoutent au cursus un cours obligatoire de linguistique ainsi que d'autres cours de linguistique offerts en option. L'impact de l'informatique se fait sentir ; deux programmes (Ottawa et Montréal) offrent des cours portant sur l'informatique et la traduction. Notons également la présence des cours de langues spécialisées servant de renforcement à la traduction : Langues techniques et Langue juridique et administrative. L'Université de Montréal offre aussi un cours de rédaction professionnelle qui

s'apparente à la rédaction technique. Autre ajout : un cours, Lecture dirigée et rédaction générale, sans doute dans le but de renforcer la culture générale et la capacité de rédaction chez l'étudiant tout en lui permettant d'autonomiser son apprentissage.

Élargissement de la formation

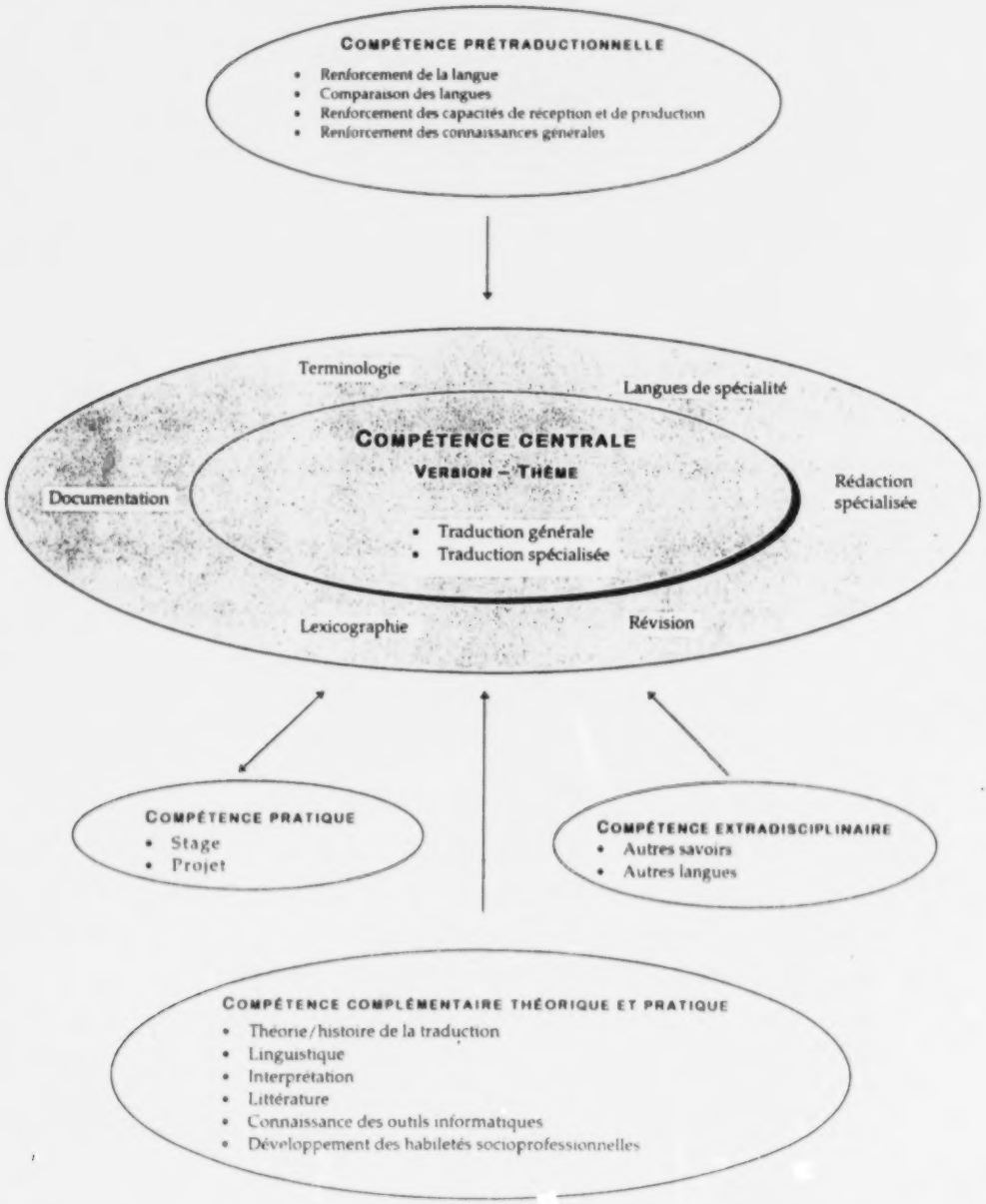
La description analytique que je viens de faire permet de constater l'élargissement progressif de la formation, qui correspond sans doute aux préoccupations des formateurs et à l'évolution des besoins de formation. Aux types de cours offerts et aux objectifs visés par ces cours correspondent des compétences qui sont mobilisées dans le cadre des activités des programmes. Étant donné les types de cours et les objectifs poursuivis, on peut donc avancer que, au premier cycle, l'enseignement de la traduction s'articule autour de cinq composantes ou compétences en interaction, soit :

1) une compétence prétraductionnelle correspondant à la préparation à la traduction ;
2) une compétence centrale, c'est-à-dire la traduction proprement dite, assortie d'une compétence centrale périphérique qui renforce la capacité traductionnelle ;
3) une compétence complémentaire théorique et pratique (l'apport théorique et pratique) ;
4) une compétence pratique (la mise en pratique) ;
5) une compétence extradisciplinaire (initiation aux savoirs spécialisés, externes).

La formation en 1995 (examen de tous les programmes)

Cinquante ans après la fondation du premier programme, les cursus sont marqués par une relative diversité. Toutefois, de nombreux points de convergences permettent de tracer les contours de l'expérience canadienne dans son originalité en tenant compte des cinq compétences que j'ai mentionnées. Mon analyse traduit la vision canadienne de la formation et montre un ensemble de compétences,

générales et particulières, servant à guider la prestation de l'enseignement.



Modèle de la formation en traduction

BEST COPY AVAILABLE

À partir des débuts marqués par une approche centrée sur la pratique, la nécessité s'est fait progressivement sentir d'étoffer la formation par l'ajout d'autres spécialités ainsi que des cours touchant à la linguistique et à la théorie de la traduction. Ces derniers sont l'occasion de prendre du recul par rapport à l'acte de traduire et d'entreprendre une réflexion sur ce savoir-faire. Cette évolution, même si elle ne constitue pas une reconceptualisation de l'enseignement de la traduction, puisque le modèle demeure le même, constitue néanmoins le reflet de la vie d'une discipline naissante et croissante, nourrie non seulement par les besoins exprimés par le milieu, mais aussi par les intérêts et les efforts de recherche menés par des théoriciens et les professeurs-formateurs.

Cet ensemble de compétences ou multicompétence que le traducteur doit acquérir, correspond aux rôles multiples qu'il sera appelé à remplir en situation professionnelle : lecture et interprétation du sens, rédaction ou résumé, recherche de réponse à des questions langagières de tous ordres, terminologie, documentation, gestion. Par ailleurs, la connaissance des outils informatiques favorise l'optimisation des méthodes de travail. Comme la plupart des modèles de formation, celui-ci est un modèle centripète où tous les éléments convergent vers un savoir central, en l'occurrence le *savoir-traduire*. La mise en relation des éléments assure la cohérence de l'ensemble.

Discours théoriques et pratiques de formation

Du point de vue de la formation proprement dite, qu'en est-il des centrations des enseignements ? Les programmes préconisent-ils une centration sur l'apprenant, sur la discipline ou sur des situations-problèmes ? Pour juger de l'ensemble des approches, il conviendrait idéalement d'observer les activités d'enseignement *in situ*. Cependant, d'une manière générale, l'analyse montre que la formation est conçue selon un modèle intégratif centré sur l'acquisition de compétences jugées essentielles à la traduction : compétence de réception, compétence de production, activation et consolidation de la culture générale, compétence de transfert interlinguistique. L'observation des

programmes et de leur évolution permet de dégager un cadre de formation centrée non sur la discipline traductionnelle[3], mais sur l'acquisition des compétences liées à la pratique de la traduction. La formation est orientée prioritairement vers l'efficacité du processus de transfert, et l'accent est mis sur l'appropriation des techniques et des outils nécessaires à la réexpression de la pensée, donc sur le développement d'une compétence professionnelle. La variété des cours de traduction spécialisée montre l'importance accordée à l'acquisition d'un savoir-faire[4] et au développement des réflexes méthodologiques liées à l'exercice de la profession. L'apprenti-traducteur sera considéré compétent s'il est capable d'appliquer les acquis et de les transférer à des situations réelles. Dans la pratique enseignante donc, l'exercice de traduction est présenté comme une étude de cas : chaque texte à traduire représente une nouvelle expérience d'enseignement-apprentissage, qui revêt la forme d'un problème à résoudre. L'accent mis sur le développement de la compétence professionnelle montre la prédominance d'une centration sur l'apprenant envisagé du point de vue de ses besoins spécifiques comme futur traducteur et non du point de vue des besoins plus généraux de formation. De surcroît, les savoirs professionnels et leur acquisition sont facilités par la présence de stages dans quelques programmes. Surtout externes, ces stages font de l'entreprise un lieu de formation aidant à transformer le processus d'acquisition des connaissances par la pratique effective du métier.

---

3. Lié à ce que les didacticiens appellent le savoir savant, cet aspect touche au savoir sur la traduction. Le développement de ce savoir et son enseignement répondent, à certains égards, à la nécessité qui se fait sentir de prendre du recul par rapport à la pratique et d'entreprendre une réflexion à partir de considérations théoriques adaptées à la discipline.

4. Le pari de la pédagogie visant à faire acquérir les savoir-faire est posé ici. Reboul (1980 : 30) signale le paradoxe philosophique de l'apprentissage : Comment acquiert-on un savoir-faire ? « En faisant ». L'apprentissage se distingue de l'information parce qu'il implique l'activité du sujet et n'est possible que par elle. Mais quelle activité ? Celle-là même qu'il faut apprendre. « Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons », dit Aristote (*Éthique à Nicomaque*). Et c'est là qu'éclate le paradoxe ; il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ! C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais comment forger si on n'est pas forgeron ?

La formation comporte toutefois une composante disciplinaire, c'est-à-dire un savoir sur la traduction touchant notamment les concepts et les principes de traduction. La formation en traduction est caractérisée par une tendance à intégrer différentes centrations. Par ailleurs, les spécialités offertes répondent à la nécessité de développer chez les étudiants des connaissances thématiques susceptibles de leur permettre de mieux comprendre et de traduire une variété de textes. En résumé, la formation est définie par les tâches, dont elle facilite l'exécution, et les savoirs, dont elle réclame l'acquisition.

Globalement, ce qui ressort de mon analyse fonctionnelle, c'est avant tout l'importance du développement d'une multicompétence dans les objectifs poursuivis. Le regroupement que j'ai dégagé des programmes s'organise en effet autour des éléments principaux.

Ce travail, à la fois historique, descriptif et analytique permet d'envisager la formation d'un point de vue holistique, mais aussi comme un système de compétences en interaction. Le modèle que j'ai dégagé peut servir de cadre de référence en vue de l'optimisation de la formation[5].

Bibliographie

ARIAV, T. (1989). « Curriculum Analysis », *The International Encyclopedia of Education*, Neville Postlethwaite (Ed.), Oxford, Pergamon Press, p. 194-196.

BELL, Roger (1991). *Translation and Translating - Theory and Practice*, London, Longman.

BERNIER, N. (1967). « Société des traducteurs du Québec », *Meta*, 12-4, p. 140.

5. Voir Valentine, Egan (1998). « Perspectives d'optimisation de la formation en traduction », *Traduction et langues de spécialité - approches théoriques et considérations pédagogiques*, Guével, Zélie et Egan Valentine (réds), CIRAL.

BORICH, Gary D. et Ron P. JEMELKA (1982). *Programs and Systems - An Evaluation Perspective*, New York, Academic Press.

BRUNER, Jerome S. (1960). *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press.

CITROEN, I. J. (1966). « Targets in Translator Training », *Meta*, 11-4, p. 139-144.

DANCETTE, Jeanne (1995). *Parcours de Traduction – Étude expérimentale du processus de compréhension*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

DELISLE, Jean (1993). *La traduction raisonnée – manuel d'initiation à la traduction professionnelle anglais-français*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

D'HAINAUT, Louis (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Éditions Labor.

DUBUC, Robert (1975). « Table ronde sur l'évolution de la traduction », *Meta*, 20-1, p. 58-70.

FONTAINE, France (1994). *Évaluation de programmes d'études*, document de travail, Décanat des études de premier cycle, document inédit, Université du Québec à Montréal.

GILE, Daniel (1992). « Pour que les écoles de traduction universitaires soient vraiment utiles », *Turjuman*, 1-1, p. 63-74.

GILLET, Pierre (dir.) (1991). *Construire la formation*, Paris, ESF éditeur.

HORGUELIN, Paul A. (1975). « Table ronde sur l'enseignement de la traduction », *Meta*, 20-1, p. 43-57.

KÖNIGS, Frank G. (1996). « Le(s) processus de la traduction », *Meta*, 41-1, p. 7-32.

LADMIRAL, Jean-René (1972). « La traduction dans l'institution pédagogique », *Langages*, 28, p. 8-39.

LÖRSCHER, Wolfgang (1992). « Process-Oriented Research Into Translation and Implications for Translation Teaching », *TTR*, 5-1, p. 145-161.

McNEIL, John D. (1985). *Curriculum – A Comprehensive Introduction*, Boston, Little, Brown and Company.

NEUBERT, Albrecht (1981). « Translation, Interpreting and Text Linguistics », *Studia Linguistica*, 35-1,2, p. 130-145.

NORD, Christiane (1992). « Text Analysis in Translator Training », *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience* – Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark, 31 May – 2 June 1991, Dollerup, Cay and Anne Loddegaard (Eds.), Amsterdam, John Benjamins, p. 39-48.

NEWMARK, Peter (1991). *About Translation*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

ORNSTEIN, Allan C. et Francis HUNKINS (1993). *Curriculum - Foundations, Principles and Issues*, Boston, Allyn and Bacon.

REBOUL, Olivier (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

ROBERTS, Roda (1984). « Compétence du nouveau diplômé en traduction », *Traduction et qualité de la langue*, Actes du colloque tenu à Hull du 30 janvier au 1er février 1983, Éditeur officiel du Québec, p. 178-184.

WILSS, Wolfram (1992). « The Future of Translation Training », *Meta*, 37-3, p. 391-396.

ZAIS, Robert (1976). *Curriculum : Principles and Foundations*, New York, Harper & Row.

La formation des traducteurs à l'heure des NTIC

Pierre Auger
Université Laval

À l'ère du *numérique* qui s'incruste toujours plus dans nos sociétés contemporaines, au point de bouleverser de façon significative la plupart des métiers humains, tant dans leur manière d'être que dans manière de faire, il convient de réagir en préparant cette « mobilité » qu'on exige des effectifs humains, par des moyens formatifs adéquats. Pourtant, ce qui apparaît ici tellement comme une évidence a du mal à produire des effets conséquents et durables sur les façons qu'on a de préparer les jeunes travailleurs de demain. Les langagiers comme tant d'autres n'ont pas échappé à cette vague de fond qui emporte graduellement avec elle les façons de faire traditionnelles de ces nouveaux travailleurs de la communication humaine engagés dans le traitement spécialisé de l'information. Si les rédacteurs techniques « créent » l'information par le langage, les traducteurs l'internationalisent et contribuent, ce faisant, à renforcer ou à préserver le poids des langues qu'elles soient universelles, véhiculaires, nationales ou locales, dominantes ou dominées, les terminologues de leur côté permettent d'« emballer » linguistiquement les concepts et permettent ainsi la transmission des savoirs. Facteur important, le volume informationnel engagé dans ce

traitement spécialisé, quant à lui, a tendance à augmenter de façon logarithmique et rien ne semble pouvoir endiguer ce flot « informationnel » qui nous conduit tous au troisième millénaire. Désormais les employeurs attendent des « travailleurs du mots » (wordworkwers) comme on les appelle dans les pays de tradition germanique, qu'ils soient *performants, efficaces et compétents*. À la base de cette exigence et en filigrane, les employeurs réclament désormais une bonne maîtrise des *NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication)*, désormais seules reconnues comme « ailes porteuses » du progrès à l'aube de l'an 2 000.

Mon propos dans cet article va se concentrer sur les besoins des traducteurs, ces langagiers de première ligne, en termes d'apprentissage des *NTIC*, un sujet qui n'est pas neuf certes, mais qui mérite qu'on s'y penche un peu plus à fond, en abordant les détails des processus mis à contribution, qu'il s'agisse dans un premier temps d'automatisation totale des processus par la machine ou d'aide aux processus en recourant à la machine, ou encore d'« aide au contenu » par l'accès aux autoroutes de l'information et aux systèmes d'information comme *Internet*, et enfin de *télétravail*, une autre réalité découlant du mariage de l'environnement numérique avec les télécommunications. Chacun de ces points constitue une des quatre catégories de besoins que je traiterai ici en regard des attentes faites à l'égard de l'Université en termes de renouvellement des contenus des programmes / cours et des ressources pédagogiques exigibles. Chacune de ces catégories mérite un développement à part et impose des contraintes différentes sur les systèmes formatifs, tant dans les programmes de premier cycle que dans les cycles supérieurs.

TALN – TMAH et automatisation de processus linguistiques

Depuis le milieu des années 1980, avec les progrès réalisés par les *NTIC*, on désigne sous l'étiquette un peu étriquée d'*industries de la langue (IDL)* les activités de développement qui mettent en œuvre des

traitements informatiques (algorithmes, programmes) et des données linguistiques (savoirs) issues de différents types de formalisation en vue d'applications concrètes, qu'il s'agisse de reconnaissance vocale, de correction grammaticale automatique ou encore de traduction-machine. Une brochette donc d'applications langagières utilisant des algorithmes plus ou moins élaborés (*robustes* dans la langue des informaticiens-linguistes) selon les cas. Ces applications ont toutes comme dénominateur commun de reposer sur des traitements automatiques de la langue naturelle (*TALN*) faisant intervenir des programmes (algorithmes) sur le matériau linguistique (données) en utilisant des connaissances linguistiques pré-formalisées (dictionnaires, grammaires, règles). Le processus traductionnel, pourtant le plus exigeant en termes de ressources de *TALN* (complexité des algorithmes, puissance des machines) n'a pas échappé à ces tentatives de traitement dont les premiers essais remontent aussi loin qu'au milieu des années quarante et se sont multipliés au fur et à mesure que l'électronique a pu mettre à contribution ses innovations (par exemple le transistor, la mémoire magnétique, les puces de silicium, les circuits imprimés, les microprocesseurs, etc.). Le contexte prévalant de concurrence *logiciel / matériel* (des algorithmes plus robustes sur des machines plus performantes) nous a conduit aux réalisations qu'on peut contempler aujourd'hui. Très performantes certes, mais bien en deçà de la compétence linguistique de l'humain pour la plupart de ces applications. Il n'en demeure pas moins que toute cette recherche qu'on regroupe aujourd'hui sous l'étiquette englobante de *traductique* doit désormais être considérée comme une réalité incontournable.

Dérivant directement du *TALN*, la *traduction-machine* a su s'imposer peu à peu dans certains contextes traductionnels : traduction brute (Systran), langages contrôlés (TAUM-Météo), traduction à grand volume (systèmes d'information). Devant les difficultés rencontrées par le *TALN* et une certaine stagnation à réaliser des traductions de haute qualité requérant un minimum de pré-édition et de post-édition, les développeurs de *TA* ont rajusté leur tir à la baisse quant à la qualité exigible des systèmes de traduction-machine. L'expression *TMAH*

(traduction-machine assistée par l'humain) rend compte de ce repositionnement méthodologique où l'on reconnaît la nécessité d'une intervention humaine en aval ou en amont des automates de traduction. Concrètement, cela veut dire que dans les cabinets de traduction utilisant des systèmes de traduction-machine, des traducteurs humains s'adonnent à des activités spécialisées de préparation des textes à la traduction (préédition) et, en bout de ligne, à des activités de révision des textes traduits. Il s'agit là de nouvelles tâches spécialisées qui vont incomber de plus en plus aux traducteurs des cabinets. Il est important que les programmes universitaires de formation de traducteurs prennent en charge des cours de formation à ces activités de pré-édition et de post-édition adaptées à un environnement de *TMAH* (par exemple le recours aux *langages contrôlés*). En outre, un tel volet de formation ne peut être mené auprès des traducteurs sans une connaissance minimale de leur part des principes et méthodes du *TALN*. En effet, les contenus linguistiques impliquées dans la pré-édition et la post-édition diffèrent beaucoup selon que ces activités sont redirigées vers la traduction humaine ou la traduction-machine.

Une autre activité importante dans le cadre de l'implantation et du développement de la traduction-machine dans les cabinets de traduction est l'élaboration de dictionnaires-machines (*lexicons* en anglais) pour soutenir les processus automatiques ou interactifs de traduction. En effet, de nouveaux dictionnaires le plus souvent de type terminologique sont requis chaque fois que les systèmes doivent aborder de nouveaux domaines. Ici également, il y a lieu de préparer les futurs traducteurs à mener une telle activité qui requiert une automatisation adéquate dont le noyau technologique est le dépouillement automatique de textes pour extraire les termes simples et complexes reliés aux domaines de traduction. Ce noyau s'appuie méthodologiquement sur l'analyse automatique de textes spécialisés et les méthodes générales utilisées par la linguistique de corpus.

THAM ou l'assistance à la traduction humaine

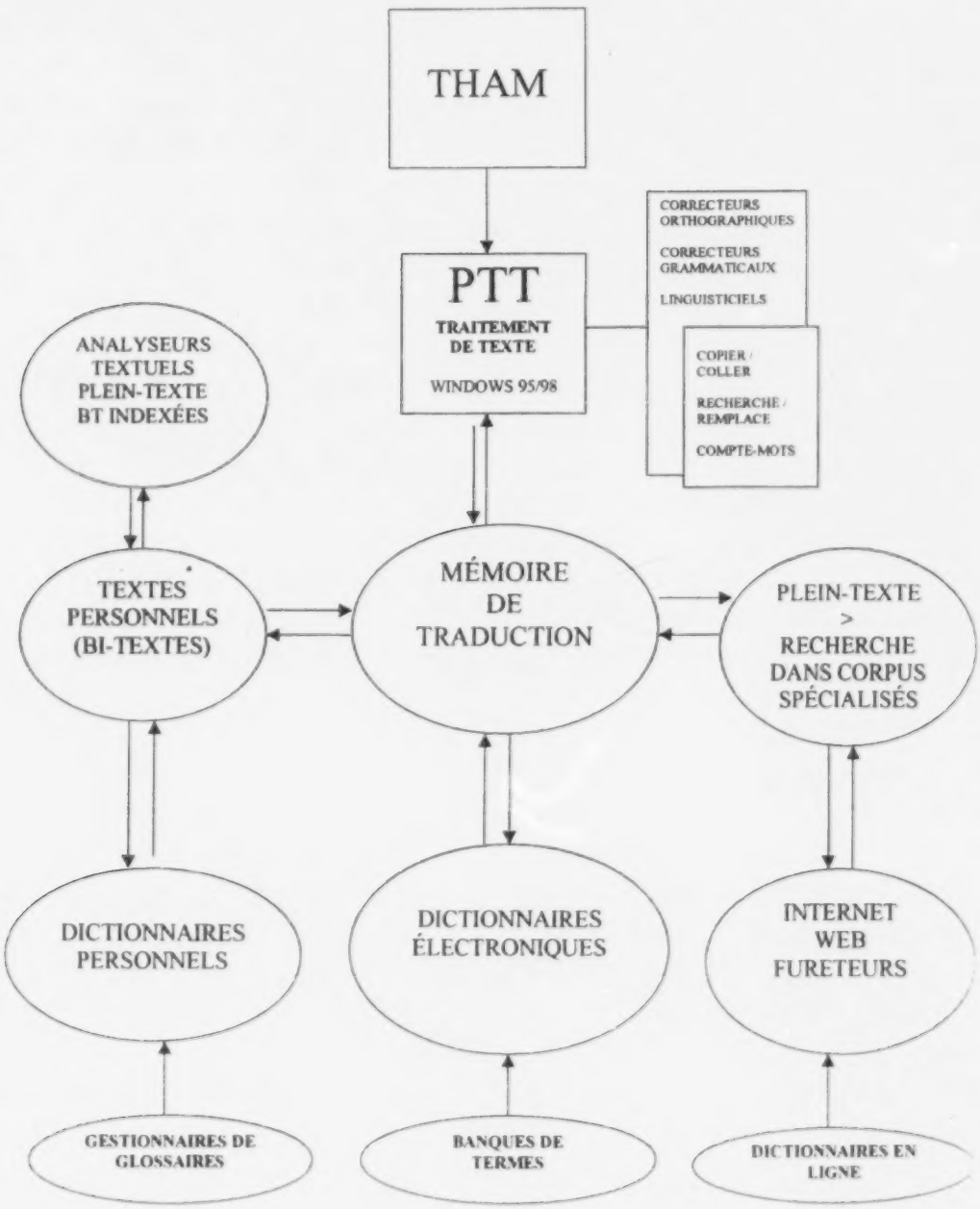
Un des innovations majeures dans le domaine de la traduction, ces dernières années, a été le recours aux *NTIC* dans les processus de la traduction humaine. Ici, on parle plutôt d'assistance à la traduction humaine pour couvrir l'ensemble des aides informatiques que fournissent les *NTIC* pour soulager le traducteur de certaines tâches de nature répétitive, lassante ou aliénante. Le mot d'ordre de la *THAM* (traduction humaine assistée par la machine) est de laisser au traducteur les tâches les plus difficiles et les plus « nobles », soit l'acte de traduction, et la machine fournira tout le support nécessaire pour faciliter le travail du traducteur. La désignation bien commode de *THAM* marque bien la frontière entre la traduction-machine et l'aide à la traduction, ce qui n'était pas clair avec l'ancien couple de termes *TA* (traduction automatique) et *TAO* (traduction assistée par ordinateur). Dès les premières années (vers 1980), où l'on a vu apparaître bon nombre de logiciels de nature linguistique (les linguisticiels, comme on les appelle souvent) gravitant autour des traitements de texte (ou texteurs), comme les correcteurs orthographiques puis grammaticaux, les grammaires et les dictionnaires « automatiques », on a jugé que ces outils seraient utiles au traducteur qui travaille sur un micro-ordinateur, lui facilitant les tâches de génération du texte en langue d'arrivée.

Peu à peu s'est confirmé le concept avec le développement des interfaces graphiques de type *Windows* permettant l'ouverture simultanée de plusieurs programmes dans des fenêtres et les déplacements de l'information d'une fenêtre à une autre (par des opérations de type copier-coller), mais aussi le traitement multitâche avec Windows 95 et Windows 98.Tout cet arsenal logiciel a permis en fait de confirmer le traitement de texte dans ses versions évoluées (avec les « suites » *Office 98*, *Corel WP7* et *AMI7*) comme le noyau d'un poste d'assistance à la traduction, une sorte de centre de traitement de l'information où s'effectuent toutes sortes de transactions de type exportation ou importation des données. Le *PTT*

(*poste de travail du traducteur*) était né et pour rester, comme l'avenir le confirmera.

À l'usage, un sous-concept intéressant est né, désigné par l'expression *mémoire de traduction,* qui est en quelque sorte le prolongement naturel de l'ergonomie nouvelle mise en place autour du traitement de texte. En effet, à force de traduire des textes en utilisant son micro-ordinateur et donc d'accumuler un « trésor » d'informations de traduction, le traducteur peut, avec des moyens appropriés (logiciels d'indexation et de fouille de type plein texte), réutiliser de façon économique de l'information déjà traduite. Les textes traduits sont stockés dans les deux langues (LD et LA) et consultables grâce à un aligneur textuel de type bi-textes. Certains outils spécialisés vont jusqu'à travailler en mémoire vive et proposent au traducteur, en cours de traduction, différents segments de textes déjà traduits quand il le juge à propos. Cette façon de faire a le double avantage de permettre une économie dans le temps de traduction d'un nouveau texte tout en empruntant une solution assurant l'homogénéité des traductions pour un même client. Ainsi, pour traduire le livre de référence accompagnant la nouvelle version d'un logiciel, on pourra réutiliser tout ce qui n'est pas périmé des versions antérieures du manuel en question. Il en est de même pour le cumul d'informations linguistiques autrefois consignées sur des fiches de carton et qui constituent la mémoire à long terme du traducteur, sa documentation, dont il peut maximiser l'utilisation en réduisant le temps d'accès à l'information recherchée. On n'a aussi qu'à songer ici au « chaînage » de l'information possible avec un poste bien adapté : réception du texte en LD sur carte fax, numérisation du texte en LD, affichage à l'écran LD et LA, consultation de la mémoire de traduction, consultation de dictionnaires électroniques, accès à des dictionnaires en-ligne, FTP, courriers électroniques, listes de discussion, etc. (Internet), il n'existe pratiquement pas d'obstacle à l'établissement d'un routage continu de l'information. En fait, toute la gestion du poste du traducteur de sa configuration à son ergonomie d'utilisation, constitue une série de tâches spécialisées qui demandent de solides connaissances sur le fonctionnement des outils informatiques. Ce

volet « technologique » de la *THAM* doit également être pris en charge par des formations adéquates à l'intérieur des programmes de traduction. Il s'agit d'ailleurs d'un volet auquel sont désormais très sensibles les recruteurs des cabinets de traduction quand il s'agit d'embaucher de nouveaux traducteurs. On recrute désormais des traducteurs déjà bien formés vis à vis les *NTIC*.



Assistance aux contenus

Il ne faudrait pas passer ici sous silence un aspect important du travail du traducteur humain quand il traduit des textes, lequel peut se résumer à la recherche d'informations reliées au contenu du texte qu'il a à traduire : recherche d'information ponctuelle sur une notion, un objet, un mot, un nom propre, etc. Pour ses recherches, le traducteur utilise toutes sortes d'outils, comme les encyclopédies, les manuels techniques, les catalogues, les revues spécialisées, les magazines, bref il va consulter tout ce qui lui sera utile dans sa quête d'information. Internet et la grande autoroute électronique que constitue le Web (ou le WWW / W3 pour World Wide Web) sont devenus des ressources incontournables quand il s'agit de quête d'informations générales ou spécialisées, une expertise totale en ligne en quelque sorte à laquelle les divers outils de fouille (fureteurs, moteurs de recherche, agents intelligents) donnent accès s'il sont bien utilisés : sites spécialisés, documents spécialisés en ligne : bibliothèques, encyclopédies, magazines et revues, listes d'experts, banque de données spécialisés, catalogues de bibliothèques ; outils linguistiques ; corpus interrogeables à distance, etc. Une panoplie exploitable à l'infini où l'on se bute parfois selon la qualité ou la justesse de la requête à l'un ou l'autre des obstacles que constituent le *bruit* (trop-plein d'informations) ou le *silence* (absence ou rareté d'informations pertinentes). Il faut encore ajouter à ces moyens l'immense variété des cédéroms (encyclopédies, dictionnaires, banques de termes, textes de la presse écrite – journaux, revues, magazines –, bibliographies, « livres » électroniques) qui existent sur le marché. Ici encore, des besoins évidents de formation existent pour tout ce qui touche à la quête de documentation en regard de l'immensité des ressources existantes.

Le télétravail, un avantage pour les traducteurs

Il y a quelques années, la localisation du traducteur était un facteur important qui pesait lourd sur sa compétitivité, ce qui handicapait

lourdement les traducteurs des régions situés hors des grands centres du commerce et des finances comme Montréal, Toronto, Ottawa ou Vancouver. Le télétravail a bouleversé complètement cette façon traditionnelle d'aborder le métier de traducteur en permettant à ce dernier, où qu'il se situe, d'exécuter des travaux pour un client ou un patron situé à distance en continuant de bénéficier de tous les avantages que procurent les télécommunications qui soutiennent le monde numérique. Les *NTIC* se retrouvent au cœur de ce phénomène avec toute la panoplie possible de services (branchement sur Internet et des intranets d'entreprise, téléphonie cellulaire, télécopies, courrier électronique, banque d'experts sur les listes de diffusion, en fait tout ce que nous venons d'évoquer dans cet article et que le traducteur peut retrouver chez lui, sur son poste de traducteur connecté sur le monde entier. Ici, le traducteur rejoint ces « travailleurs de la connaissance » qui définissent les sociétés de type post-industriel comme la nôtre fondées sur le marché de l'information « à valeur rajoutée ». L'information dans cet exemple se fonde encore sur des formations adéquates des futurs traducteurs pour travailler dans ce nouvel environnement numérique.

La présentation qui a été faite dans ces quelques pages du nouvel environnement des traducteurs dominé par les *NTIC* parle d'elle-même de la nécessité de bien préparer les futurs traducteurs aux particularités de cet environnement. Il va de soi qu'il est de la mission des universités qui offrent des programmes de traduction de bien préparer leur étudiants à travailler dans ce monde dominé par ces *NTIC* et toutes les applications à la traduction qui en découlent, qu'il s'agisse de traduction humaine ou de traduction-machine. Cette présentation a insisté sur la dualité des contenus à associer à cet objectif de formation aux *NTIC* : d'une part, une connaissance adéquate des techniques et méthodes qui prévalent dans le domaine du traitement automatique des langues naturelles puisqu'on ne peut pas bien connaître ce que l'on comprend mal et, d'autre part, une connaissance des ces outils qui soutiennent l'activité du traducteur, qu'il s'agisse aussi bien de *THAM* que de *TMAH*.

Propos sur l'enseignement de la traduction spécialisée dans une perspective globale

Zélie Guével
Université Laval

La formation universitaire en traduction repose sur la recherche traductologique, champ multidisciplinaire très large qui englobe la théorisation de l'acte traductionnel, envisagé du point de vue du processus ou du produit, la théorisation du phénomène social auquel participe l'activité de traduction et, enfin, la théorisation de la formation, envisagée comme système ou analysée du point de vue de la didactique propre à chacun des éléments composant ce système. Il me paraît nécessaire d'intégrer ces divers axes de recherche fondamentale à la recherche appliquée débouchant sur la conception des programmes et leur mise en œuvre, soit en particulier la détermination des objectifs d'apprentissage et des activités pédagogiques. Dans le présent article, mon intention est de livrer quelques réflexions en ce sens, inspirées par ma pratique d'enseignement de la version commerciale et juridique au premier cycle universitaire. Envisageant la traduction spécialisée dans une perspective globale de formation, je commencerai par situer celle-ci par rapport aux questions générales que soulève l'enseignement actuel et futur de la traduction, puis je traiterai du rôle et de la place de la

traduction spécialisée dans les programmes ainsi que des objectifs d'apprentissage, pour enfin terminer par un exemple en traduction juridique illustrant certains aspects de cette didactique particulière.

Enseigner la traduction : une tâche complexe

Les traducteurs et les formateurs ne le savent que trop bien : la traduction, et sans doute encore plus la traduction de textes spécialisés, est une opération intellectuelle extrêmement complexe. Il s'agit en effet d'une activité qui fait appel à des savoirs et des savoir-faire de divers ordres, regroupant en particulier des compétences langagières (compréhension de niveau avancé de la langue de départ, capacité d'expression de très haut niveau dans la langue d'arrivée), des compétences discursives (capacité de rédiger, accompagnée d'une compréhension de la fonction du discours écrit dans ses multiples dimensions, dont l'interaction sociale[1]) et une capacité de synthèse touchant la très grande variété des savoirs nécessaires à la compréhension du fonctionnement et des rouages de notre monde moderne, autrement dit la connaissance du monde. Et l'on rejoint ici le concept de culture générale, que la formation universitaire vise par ailleurs à consolider. Si telle est la complexité de la traduction, et de la traduction spécialisée, que dire alors de l'activité qui consiste à assurer l'acquisition de ces compétences, de ces savoirs et de ces savoir-faire – du moins jusqu'à un certain point, puisque la formation se poursuit en milieu de travail ? Activité exigeante s'il en est puisqu'elle suppose la pleine connaissance des éléments en jeu et de leur interaction, associée à une certaine sensibilité pragmatique de terrain, ainsi qu'une bonne analyse méthodologique des moyens permettant d'optimiser la transmission des compétences visées.

1. Soit la compréhension du langage « en tant qu'il est utilisé dans des conditions institutionnelles et sociales, en tant qu'il sert à « schématiser », à mettre en arguments et en narrations la ou les façons dont une société se connaît et qu'il remplit des fonctions sociales » (ANGENOT, 1991 : 11).

Constats et perspectives à l'aube de l'an 2000

Quelles sont les questions que soulève l'enseignement actuel et futur de la traduction ? Quelles sont les voies nouvelles à explorer ? Plutôt qu'une rupture, il faut entrevoir une continuité ou une consolidation des acquis. Continuité, mais aussi évidemment renouvellement et adaptation. En effet, si les conditions d'exercice de la profession sont appelées à se modifier, ainsi d'ailleurs que les modes d'enseignement, l'acte de traduire – qui est au cœur de la formation –, demeure en son essence inchangé. À cet apprentissage s'ajoute la connaissance nécessaire de nouveaux outils qui cherchent à faciliter la tâche du traducteur et celle des nouveaux contextes de travail, tandis que la « culture générale » s'enrichit de nouveaux thèmes propres à la modernité, culture informatique et culture économique en particulier. La manière dont tous ces éléments pourront ou devront trouver leur place dans les programmes et les pratiques d'enseignement devient la question de l'heure auxquels les formateurs universitaires se doivent de répondre, à la lumière de leurs travaux théoriques et de l'observation des milieux professionnels[2].

Par exemple, l'initiation aux nouvelles technologies (logiciels conçus pour les langagiers, information électronique sous toutes ses formes), ainsi que l'initiation aux divers modes d'assistance automatique à la traduction deviennent des objectifs incontournables. Les formules restent à trouver : création de nouveaux cours ou intégration de ces éléments à l'intérieur des cours, au moyen de la mise sur pied de sites Internet et de groupes de discussion, sans oublier l'exploitation de la masse d'informations, en général de bonne qualité et très à jour, que fournissent actuellement les sites gouvernementaux ou institutionnels[3].

---

2. Pour une description précise des activités traductionnelles de certains organismes internationaux, voir par exemple SIBSON (1994) et WESTON (1995).

3. Au Canada, divers sites d'informations juridiques permettent l'accès aux lois fédérales et à la plupart des lois provinciales, à la jurisprudence récente de la Cour suprême de même qu'à une multitude de textes spécialisés ou de vulgarisation touchant les divers champs du droit. D'autres sites, comme celui de l'Institut canadien des comptables agréés, de la Commission des valeurs mobilières, des grands cabinets comptables et des banques, offrent des matériaux fort intéressants pour un cours de version commerciale. Enfin, une diversité d'autres sites d'organismes internationaux méritent aussi d'être exploités, par

D'emblée, l'ordinateur trouve sa place comme outil de recherche documentaire très performant. À la recherche de type encyclopédique, qui constitue l'exploitation la plus évidente, pourraient s'ajouter – moyennant certaines précautions méthodologiques et la maîtrise de certains outils – la recherche terminologique et phraséologique, ou encore la recherche sur corpus bilingues.

Autre changement annoncé : l'autonomisation de la profession de traducteur. Comme nous devons moins compter sur la formation jadis assurée dans les services et cabinets de traduction, il importe que les étudiants puissent approfondir l'activité de traduction, ce qui à mon avis se fera d'autant mieux que l'on mettra l'accent sur le processus traductionnel et les facteurs qui entrent en jeu dans la production des écrits contemporains des organismes et des entreprises[4]. Il devient nécessaire de traiter de la fonction sociale et des caractéristiques discursives de certains écrits comme les contrats, les prospectus, les rapports annuels, les communiqués d'organismes exerçant une certaine autorité dans le monde du droit et des affaires ou les écrits de vulgarisation en ces matières[5] ou encore d'évoquer, plus largement, les fonctions de la traduction juridique et parajuridique ou de la traduction commerciale dans les secteurs public ou privé canadiens et dans les organismes internationaux.

---

exemple le site de la Cour internationale de Justice – qui fournit *in extenso* les textes relatifs aux affaires récentes portées devant ce tribunal –, ou celui de la Fédération internationale des comptables (IFAC), où l'on trouve les textes de normalisation ou en instance de normalisation concernant l'expertise comptable, sans oublier le vaste site de l'ONU.

4. Plus que jamais, il convient donc d'éviter de se limiter à un seul type d'exercice, le classique « texte à traduire » (hors contexte), récrié par maints pédagogues , qui tend à faire croire aux étudiants qu'aucune généralisation n'est possible et que l'activité traductionnelle se réduit à rendre le sens du texte à traduire à partir des formes linguistiques qu'il comporte, au cas par cas. Ainsi, comme l'exprime Bocquet : « Il n'y a pas d'enseignement efficace tant qu'il n'y a pas théorisation d'une pratique : enseigner la traduction juridique, c'est donc dégager de sa pratique des grandes lignes, des règles et des principes, que l'on peut ensuite transmettre. » (BOCQUET, 1996 : 74)

5. À propos des caractéristiques discursives des textes juridiques ou commerciaux, voir par exemple BEAUDET (1995), HJORT-PEDERSEN (1994), SARAGOSSI (1991), SUOMELA-SALMI et GAMBIER (1993) et TROSBORG (1994).

Fonction et place de la traduction spécialisée dans les programmes

À l'aube de l'an 2000, les programmes de baccalauréat canadiens en traduction, créés vers la fin des années 60, en sont – pourrait-on dire – à leur deuxième génération. Il leur revient de continuer de rechercher à optimiser l'enseignement-apprentissage en adéquation avec les besoins du milieu, dans un esprit de formation universitaire, soit de chercher à harmoniser considérations théoriques et approches pratiques, en envisageant la formation comme étant progressive et organisée autour de l'acquisition de compétences clairement définies et en tenant compte de l'apport des recherches en analyse du texte, en particulier des textes spécialisés. La traduction spécialisée y occupe une place importante et bien reconnue ; elle fait partie du « noyau central », comme l'a montré Valentine dans son analyse des compétences visées par dix programmes de premier cycle canadiens[6] . Et il s'agit là d'un acquis de longue date[7].

À quel moment se place la traduction spécialisée dans les cursus ? On observe généralement une séquentialité entre la traduction générale et la traduction spécialisée, cette dernière commençant toujours à être enseignée après quelques cours de traduction générale, lesquels mettent l'accent sur le transfert linguistique (le passage d'une langue à l'autre) et l'application des principes de la stylistique comparée (habituellement présentés dans un cours antérieur).

---

6. Voir, *supra*, « Les programmes de formation en traduction : lieu d'intégration de compétences multiples ».

7. En effet, les premiers programmes comportaient déjà des cours de version commerciale et de version technique, auxquels se sont ajoutés ultérieurement des cours de version médicale, de version économique, de version juridique et quelques autres. De fait, ce découpage correspond aux spécialisations de la pratique professionnelle actuelle et sans doute future, les traducteurs canadiens travaillant de l'anglais au français se voyant assez nombreux pour se limiter à une discipline principale, c'est-à-dire éviter par exemple de traduire à la fois des textes techniques et des textes financiers très spécialisés, compte tenu de l'ampleur des connaissances à acquérir et à tenir constamment à jour pour répondre adéquatement à la demande.

Les programmes prévoient toujours plusieurs cours de version spécialisée (juridique, économique, technique, médical, etc.), de sorte que les étudiants sont appelés à comprendre la problématique de la traduction spécialisée selon divers angles d'approche. Voilà qui leur donne l'occasion d'avoir un avant-goût des spécialisations existantes sur le marché, tout en acquérant une formation de traducteur généraliste. Certains programmes prévoient une concentration de cours touchant la même spécialité, ce qui permet une « mini-spécialisation ».

Rôle de la traduction spécialisée du point de vue des apprentissages

Dans les programmes, les cours de traduction spécialisée jouent un double rôle. On peut y voir l'occasion de consolider les acquis de la traduction générale. Toutefois, si l'on se limite à cette perspective, la traduction spécialisée risque d'être perçue comme une thématique servant de prétexte à l'application des opérations de transfert linguistique, ce qui ne saurait suffire pour préparer les futurs traducteurs. Et cela d'autant plus que ceux-ci pourront de moins en moins bénéficier de la formation concernant les savoirs spécialisés et le contexte social de production des textes, jusqu'ici assurée par les réviseurs. L'autre écueil, à mon point de vue c'est la croyance encore trop répandue que la traduction spécialisée, c'est de la traduction générale à laquelle s'ajouteraient essentiellement des problèmes de terminologie (désignations).

En fait, la traduction spécialisée confronte le traducteur – et donc l'étudiant – au vaste problème du sens des textes dans toute son ampleur et, en particulier, à la question de la référence, ce qui implique entre autres choses la prise en compte de connaissances extralinguistiques pour la traduction d'un texte. Comme l'explique Delisle :

> Le sens est l'objet de la traduction. Le traducteur y accède principalement par deux voies : les signes linguistiques (les mots du TD) et les compléments cognitifs, c'est-à-dire les connaissances

> non linguistiques qui s'associent aux significations pertinentes des mots en contexte [...]. Ces connaissances, distinctes des formes linguistiques servant à transmettre l'information, lui sont indispensables pour interpréter cette information et pour faire en sorte que les mots prennent un sens. (DELISLE, 1993 : 143)

Dans les textes spécialisés, l'implicitation de certaines idées permettant de comprendre le sens est telle que le traducteur-lecteur doit d'abord procéder à une « décompression » du texte :

> [...] in cases where one expert writes to another about their special subject, it would be a severe violation of Grice's maxims to write at length about facts which are trivial to the reader. [...] Good LSP texts therefore are compressed as much as the writers considers necessary, and very often this leads to texts which are coherent only to experts who have the knowledge needed to fill the gaps. [...] In order to understand a SL text, a translator must share sufficient knowledge to fill in the gaps and to imagine the line of action. He must take the place of the reader for whom the text is intended. I call this process "text decompression" whether it is performed by an intended expert reader or by a translator [...]. (SORENSEN, 1994 : 17-18)

Plus qu'une thématique où l'on appliquerait les principes de la traduction générale, la traduction spécialisée comporte des problèmes nouveaux. Vers la fin des années soixante, on était soucieux d'englober dans les programmes des cours d'économie et de politique par exemple, options qui demeurent aujourd'hui dans certains cas. Toutefois, au fil des années, s'est développé le concept des langues de spécialité appliqué à la traduction. Ainsi, dans certaines universités, des cours de langues de spécialité, qui sont des préalables aux cours de version spécialisée, ont été mis en place pour les domaines technique, commercial ou juridique. On a cru bon de dissocier les apprentissages en établissant une certaine séquence : la langue de spécialité, où l'on présente la spécialité par le biais d'un discours mettant la terminologie en contexte ou par des exercices concernant l'organisation des concepts, puis la rédaction spécialisée, suivie de la « traduction spécialisée » elle-même. Ce que l'on vise alors, c'est d'assurer d'abord une certaine familiarisation avec les réalités du domaine ainsi qu'avec les types de textes et les modes d'expression caractéristiques de la

spécialité[8], en français (la langue d'arrivée), avant d'envisager l'opération de réécriture à partir d'une autre langue.

Vers la détermination des objectifs pédagogiques

Lorsque le programme ne prévoit pas la dissociation domaine / langue de spécialité, rédaction et traduction, le formateur peut procéder par regroupements thématiques au cours desquels ces trois volets sont successivement présentés. Le cours de version spécialisée[9] ainsi conçu peut s'organiser par exemple autour des objectifs suivants :

- Familiarisation avec le domaine (grandes divisions du droit, caractéristiques du droit canadien, droit international, droit public national, organisation du système judiciaire, droit des affaires, droit du travail, droit autochtone, etc.) et familiarisation avec la documentation propre au domaine (lois, règlements, jurisprudence, doctrine ; *Manuel de l'Institut canadien des comptables agréés*, pour la traduction comptable ; etc.)
- Apprentissage de l'autonomie en matière de recherche documentaire (documentation relative au domaine de spécialité et documentation terminologique bilingue ou unilingue)
- Assimilation des concepts fondamentaux du domaine et de la terminologie qui y est associée, y compris l'initiation aux travaux des jurilinguistes
- Familiarisation avec la documentation traductionnelle et terminologique existante (réflexions des traducteurs et terminologues spécialisés, histoire de la traduction et de la rédaction des lois et autres textes juridiques, analyses terminologiques)
- Assimilation des phraséologismes et de certaines autres caractéristiques linguistiques des textes, y compris les pratiques et contraintes rédactionnelles touchant notamment la législation et la jurisprudence
- Compréhension et exploitation du phénomène de l'intertextualité (voir illustration ci-après)
- Mise en application de ces divers éléments dans des exercices concrets de traduction

8. La ressemblance entre l'activité de rédaction et la traduction a été observée par certains auteurs : « What translation resembles most of all is ordinary text production [...] The depth of information processing that takes place in expert translation is such that there is little cognitive difference between writing a text and writing a target text by translating a source text (JAKOBSEN, 1994 : 48).

9. Pour d'autres descriptions et analyses des pratiques pédagogiques, voir aussi BOCQUET (1996), DELISLE (1988), GROGNIER (1988) et JORET (1994).

Didactique de la traduction juridique : une illustration

Voici un exemple de texte permettant d'illustrer quelques-uns des enjeux de l'enseignement de la traduction juridique en vue d'atteindre certains des objectifs pédagogiques mentionnés, en particulier la compréhension et l'exploitation du phénomène de l'intertextualité[10] et la mise en application de la recherche documentaire.

Texte d'étude
Sparrow v. *The Queen* (1990)

> The most important Aboriginal law decision of the decade, and the first time the Supreme Court considered the meaning of section 35 of the *Constitution Act*, 1982 which recognized and affirmed "the existing aboriginal and treaty rights of the Aboriginal peoples of Canada". Existing rights were not frozen in their pre-1982 state, but are simply those which have never been extinguished. The Court ruled that section 35 does not exempt Aboriginal peoples from government regulation – in this case the restriction of an Aboriginal fishing right – but government operates in the context of the historic fiduciary relationship between the Crown and Aboriginal peoples and bears the burden of justifying any regulation that limits the exercise of Aboriginal rights. Regulations may be justifiable for conservation or safety reasons, but must be justified within a scheme of management which makes a priority allocation for the exercise of Aboriginal rights. The Court does not directly address Treaty rights in this case, but the same principles have been held to apply in *R.* v. *Bombay* (1993), 61 O.A.C. 312 (Ont. C.A.) and several other cases.

Ce texte renvoie, de façon explicite, à la *Loi constitutionnelle de 1982* (citation partielle de l'article 35, dont on notera que certains éléments sont reformulés par la suite en texte libre), et de façon moins évidente

10. Concept élaboré par les sémioticiens (Kristeva). Il est employé ici dans un sens large (la « transtextualité » de Genette) : il englobe l'intertextualité, au sens restreint (allusions, citations et paraphrase), l'intratextualité (allusions contenues dans un texte à l'égard de ce même texte), l'architextualité (relation entre un texte et d'autres appartenant au même genre) et l'hypotextualité (relation entre un texte et un texte primaire antérieur).

au texte officiel de la décision de la Cour suprême, dont il paraphrase le résumé, ainsi qu'à d'autres textes de jurisprudence mentionnés en référence. Il importe que l'étudiant-traducteur perçoive ces phénomènes de citation, de référence et de paraphrase-reformulation, d'une part pour déterminer le sujet traité et le type de document à traduire et, d'autre part, pour chercher les citations – dont il existe une version officielle, à reprendre obligatoirement – et les passages reformulés, parfois avec peu de changements – pour lesquels la version officielle peut être d'un grand secours. L'utilisation pédagogique de ce genre de texte, typique du domaine, permet aussi de vérifier la capacité de l'étudiant à se documenter de manière efficace. Par ailleurs, en ce qui touche la familiarisation avec le droit, il met en relief les liens qui existe entre la jurisprudence et la législation en contexte de common law et il permet de comprendre certains éléments du droit constitutionnel et du droit autochtone au Canada. Plus que la production d'une traduction (traduction-produit), c'est l'activité de mise en relation avec d'autres textes et la recherche documentaire qui sont ainsi mises en relief comme tâches préalables à l'opération traductionnelle.

Conclusion

On conclura aisément qu'une diversité d'avenues de recherche concernant les textes spécialisés du droit et des affaires, la pratique professionnelle de la traduction juridique et commerciale ou encore l'enseignement de cette spécialité, envisagée soit dans une perspective globale (le cours à l'intérieur du programme) soit d'un point de vue didactique (l'organisation et la méthodologie du cours) restent à explorer. Les technologies de l'informatique et des communications offrent des possibilités nouvelles et très prometteuses tant pour la recherche que pour les applications pédagogiques. En particulier, elles permettent d'accéder facilement à de volumineux corpus de textes spécialisés en langue d'arrivée ou de départ ou encore à des corpus bilingues, textes dont on peut présumer de la qualité – dans la mesure où ils émanent d'organismes reconnus –, sous réserve d'une évaluation *a posteriori*. Les travaux sur les textes de spécialité et les textes traduits, en corrélation avec la recherche et les innovations

pédagogiques, devraient aiguiller la collecte de matériaux et la conception d'activités en vue de l'optimisation de la formation.

Bibliographie

ANGENOT, Marc (1991). « L'analyse du discours : esquisse d'une problématique générale », *Bulletin de l'ACLA*, 13.1, printemps, p.9-20.

BEAUDET, Céline (1995). « Le rapport annuel : un discours argumentatif et performatif », *Technostyle*, vol. 12, n° 2, Association canadienne des professeurs de rédaction technique et scientifique, p.25-36.

BÉDARD, Claude (1987). *Guide d'enseignement de la traduction technique,* Montréal, Linguatech.

BOCQUET, Claude (1996). « Traduction spécialisée : choix théorique et choix pragmatique. L'exemple de la traduction juridique dans l'aire francophone », Genève, *Parallèles*, ÉTI,, p.67-76.

DELISLE, Jean (1988). « L'initiation à la traduction économique », *Meta*, vol. 33, n° 2, p. 204-215.

DELISLE, Jean (1993). *La traduction raisonnée*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, collection « Pédagogie de la traduction ».

GROGNIER, Frédéric (1988). « L'enseignement de la traduction commerciale », *Meta*, vol. 33, n° 2, p. 238-244.

HJORT-PEDERSEN, Mette (1994). « Translating the Illocutory Force of A Danish Will: A Felicitous Approach », *Translating LSP Texts: Some Theoretical Considerations*, Arnt Lykke Jakobsen (réd.), Samfundslitteratur, Copenhagen Studies in Language 16, p. 129-142.

JAKOBSEN, Arnt Lykke (1994). « Towards a Definition of Translation Types », *Translating LSP Texts: Some Theoretical Considerations*, Arnt Lykke Jakobsen (réd.), Samfundslitteratur, Copenhagen Studies in Language 16, p. 33-56.

JORET, Paul (1994). « Les textes financiers et économiques dans l'enseignement des traducteurs », *Le linguiste / De Taalkundige*, vol. XXXX, 1/2, p. 31-39.

SARAGOSSI, Maggy (1991). « Décoder le message du président. Le discours aux actionnaires », *Bulletin de l'ACLA*, 13.1, p.35-46.

SIBSON, Christopher (1994). « La traduction à la Banque européenne d'investissement, institution financière de l'Union européenne », *Le linguiste / De Taalkundige*, vol. XXXX, 1/2, p. 13-22.

SORENSEN, Henrik Selsoe (1994). « Knowledge and LSP Translation », *Translating LSP Texts: Some Theoretical Considerations*, Arnt Lykke Jakobsen (réd.), Samfundslitteratur, Copenhagen Studies in Language 16, p. 12-29.

SUOMELA-SALMI Eija et Yves GAMBIER (1993). « Le mot du PDG : un leurre franco-finlandais », *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Moirand *et al*,. Peter Lang, p. 219-230.

TROSBORG, Anna (1994). « 'Acts' in Contracts. Some Guidelines for Translation », *Translating LSP Texts: Some Theoretical Considerations*, Arnt Lykke Jakobsen (réd.), Samfundslitteratur, Copenhagen Studies in Language 16, p. 109-128.

WESTON Martin (1995). « Translating at the European Court of Human Rights », *Terminologie et traduction*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, p. 121-134

L'enseignement de la version médicale dans une perspective de formation professionnelle

Louise LeBlanc
Université de Montréal et Université McGill

Introduction

Il est illusoire de penser qu'on puisse former un traducteur médical dans un cours de 45 heures ou même de 90 heures. En effet, l'étendue et l'évolution constante du domaine médical, la variété et la complexité des types de textes qu'on y rencontre, la somme des connaissances tant notionnelles que linguistiques que le traducteur médical doit non seulement acquérir mais aussi sans cesse mettre à jour, rendent cette tâche impossible. Par contre, le professeur peut tenir compte des exigences des donneurs d'ouvrage qui sont surtout les sociétés pharmaceutiques et le gouvernement fédéral (ministère de la Santé et du Bien-être social) et dans une moindre mesure, les organismes de soutien destinés aux personnes atteintes de différentes maladies ainsi que les maisons d'édition. Cette préoccupation peut se refléter dans le choix des thèmes abordés, celui des types de textes traduits et, enfin, dans les recommandations relatives à la nécessité de la formation continue du traducteur médical.

Choix des thèmes

Le domaine médical étant très vaste, il faut nécessairement se limiter dans le choix des thèmes abordés en classe. Il est préférable que les textes destinés à l'enseignement de la traduction médicale portent sur des sujets fréquemment rencontrés sur le marché du travail, soit les différents états physiologiques et pathologiques courants dans nos sociétés occidentalisées. Par exemple, parmi les états physiologiques figurent la contraception, la grossesse, la ménopause et, parmi les états pathologiques, les maladies cardiovasculaires et les affections reliées (hypercholestérolémie, hypertension, angine de poitrine, infarctus du myocarde), les maladies respiratoires (asthme, emphysème), les maladies psychiatriques (dépression, schizophrénie), les maladies ayant une composante immunitaire (cancers du poumon, de la prostate, du sein, infections, diabète, polyarthrite rhumatoïde, sclérose en plaques, sida).

Choix des types de textes

S'il faut choisir les thèmes les plus fréquemment abordés sur le marché du travail, il faut aussi choisir parmi les types de texte qu'on y rencontre le plus souvent. Idéalement, il convient de présenter aux étudiants des textes provenant directement des principaux donneurs d'ouvrage qui ont été mentionnés dans l'introduction du présent exposé. Ce choix suppose une collaboration étroite entre le professeur et le milieu de la traduction médicale, un échange constant entre ces deux composantes pour que l'enseignement reflète le plus fidèlement possible le marché et en suive l'évolution.

Voici une énumération, une brève description ou des exemples des types de textes rencontrés sur le marché du travail au Québec :

1. textes à caractère informatif destinés au grand public (feuillets distribués dans les pharmacies, dépliants publiés par les organismes de soutien aux personnes atteintes de différentes maladies) ;

2. textes publicitaires destinés aux professionnels de la santé (revues médicales et paramédicales) ou au grand public (campagne de prévention du sida) ;

3. manuels de formation destinés aux visiteurs médicaux. Ces derniers sont les représentants des sociétés pharmaceutiques et leur rôle est de renseigner les médecins sur le ou les produits fabriqués par celles-ci. Les manuels portent sur un appareil ou un système du corps humain et contiennent généralement des notions d'anatomie, de physiologie, d'histologie, d'épidémiologie, de pathologie, de sémiologie et de pharmacologie ;

4. monographies de produits destinés surtout aux médecins et aux pharmaciens. Les monographies de produits sont des descriptions très détaillées des produits fabriqués par les sociétés pharmaceutiques. On y retrouve tous les renseignements nécessaires à l'utilisation sûre et efficace des médicaments ;

5. textes relatifs aux essais cliniques destinés aux chercheurs (protocole de l'essai, guide de l'expérimentateur, cahier d'observation, rapport d'essai clinique) ou aux patients (formule de consentement éclairé) ;

6. textes très spécialisés, à la fine pointe de la recherche (résumés pour des congrès scientifiques, questionnaires d'examen destinés aux spécialistes) ;

7. articles de revues ;

8. ouvrages destinés à l'enseignement des disciplines médicales et paramédicales.

Recommandations

Tout ce qui précède met en évidence la nécessité de la formation continue du traducteur médical. Le professeur encouragera donc les

étudiants à s'inscrire à des cours complémentaires (par exemple: Notions générales de médecine, Pharmacologie) et à lire régulièrement des périodiques ainsi que des bulletins spécialisés dans les domaines médical et pharmaceutique (par exemple : *Revue du praticien*, *Pharmaterm*).

Conclusion

Même s'il ne peut espérer former un traducteur médical en 45 heures ou même en 90 heures, le professeur peut néanmoins tenir compte du marché du travail dans son enseignement. Il peut le faire en choisissant des thèmes reliés à des affections ou à des états courants dans nos sociétés occidentalisées ainsi que des types de textes fréquemment rencontrés sur le marché du travail et provenant, de préférence, des principaux donneurs d'ouvrage. Enfin, il doit insister auprès des étudiants sur la nécessité de la formation continue du traducteur médical.

La formation aux professions langagières à l'aube de l'an 2000 – quelques réflexions[1]

Dorothy Nakos
Université Laval

Le type de formation à donner aux jeunes langagiers suscite une diversité de réflexions. Ce sont là autant de point de vue qui risquent de soulever un débat sur la conciliation de la polyvalence et de la spécialisation, de la réflexion théorique et des applications à la pratique, de l'apprentissage uniforme de techniques d'information et de la liberté du choix de l'outil, de la connaissance de la langue de travail sous toutes ses facettes et de la capacité de travailler non seulement dans deux, mais encore dans trois systèmes linguistiques. À ce sujet, les linguistes bien connus M. André Martinet et M. Georges Lüdi ont signalé au dernier Congrès international des linguistes, tenu à Paris en juillet 1997, l'importance du projet de plurilinguisme du Conseil européen des langues qui s'appliquera non seulement à l'Europe mais aussi à tous les continents – ajoutons particulièrement l'Amérique du Nord – et qui permettra l'acquisition

1. Le présent texte reprend une partie de l'allocution d'ouverture du colloque « La formation aux professions langagières à l'aube de l'an 2000 », prononcée par madame Nakos.

de connaissances précocement au moyen de langues différentes dans le but d' « ouvrir l'esprit à un autre mode de pensée », de « comprendre que ce qui est différent n'est pas forcément mauvais, mais au contraire enrichissant », de « s'engager sur la voie de la tolérance et de l'esprit d'universalité ». L' « éducation plurielle » permettra ainsi d' « accéder à un niveau supérieur de la pensée et de l'action politiques ».

Par ailleurs, les résultats d'une enquête de la Fédération internationale des traducteurs auprès de cinquante écoles et facultés de traduction et d'interprétation d'Europe et d'ailleurs, parus en avril 1997 et présentés par M. Gustave Cammaert, président du Comité FIT pour la formation, montrent comment les différents établissements tentent de préparer les étudiants à l'entrée dans la vie professionnelle. Les divers programmes ont bien des points en commun en ce qui a trait à l'évaluation (fidélité, terminologie exacte), à la typologie des erreurs et à l'information sur certains outils. Toutefois, le point saillant du rapport est la nécessité, reconnue par tous, de maintenir des contacts avec les milieux professionnels. En effet, la formation langagière ne peut pas faire abstraction des réalités du marché du travail ni des applications possibles des connaissances acquises à l'université. Le jeune langagier pourra se retrouver dans des situations fort différentes selon le milieu professionnel qu'il choisira. S'il travaille en solitaire comme pigiste par exemple, il devra constamment faire l'apprentissage de nouvelles techniques et renouveler son matériel pour satisfaire aux exigences de présentation des textes qui varient d'un client à l'autre. Par ailleurs, de grands cabinets de traduction préfèrent confier la saisie des textes à un personnel de soutien dont chaque membre s'est spécialisé dans l'utilisation de deux ou trois logiciels différents et miser uniquement sur la capacité de traduire à un rythme accéléré des traducteurs dont l'outil de prédilection demeure dans ce cas le dictaphone. De plus, les entreprises de traduction considèrent la réorganisation de leurs services pour maximaliser le rendement. Compte tenu de l'expansion de leur clientèle qui ne provient plus seulement du Canada mais aussi de l'Europe et du nombre croissant de mots à traduire qui en découle – la traduction automatisée n'étant qu'un outil de marketing pour certaines entreprises et non une solution de traitement réellement efficace –, la

spécialisation des tâches remplace la polyvalence, ce qui n'exclut pourtant pas la diversité quant au genre de textes à traduire et aux destinataires.

En outre, peu importe le milieu de travail, le langagier doit maintenant faire preuve d'une autonomie totale et doit remettre rapidement des textes de très grande qualité, la « productivité » étant mise au premier plan. De plus, les liens se resserrent entre l'université et les milieux professionnels pour préparer la « relève ». Par exemple, le Bureau de la traduction de l'Administration fédérale, qui est l'un des organismes de traduction le plus important en Amérique du Nord, prévoit renouveler cinquante pour cent de son personnel dans cinq ans et l'ensemble dans dix. Pour permettre le passage de l'université au milieu de travail d'un grand nombre d'étudiants d'ici quelques années, on envisage certaines solutions comme la création par les étudiants d'un cabinet de traduction universitaire qui permettrait à ces derniers d'avoir de « vrais » clients tout en bénéficiant de l'encadrement de professionnels.

Par ailleurs, la formation fondamentale à l'université occupe une place encore plus privilégiée qu'avant car la révision du travail en milieu professionnel ne se pratiquant presque plus, le jeune langagier doit assurer la responsabilité de la qualité de son travail. On attend de l'université une formation de base des plus solides sur laquelle se greffent des enseignements parallèles. Il nous incombe encore de tracer l'avenir de la formation aux professions langagières pour mieux assurer l'avenir de nos étudiants.

Deuxième partie

Recherches en traduction, rédaction et terminologie

La création à l'œuvre dans le processus traductif

Louise Audet
Université de Montréal

INTRODUCTION

Cet article s'inscrit dans le cadre de notre projet de thèse de doctorat en linguistique et traduction. Nous cherchons à cerner les espaces de création inhérents au processus de la traduction et à les démontrer en nous fondant sur les concepts du courant énonciatif, de l'approche cognitive et des théories littéraires (stylistique et sémiostylistique). C'est par la conciliation de l'analyse contrastive et du processus de traduction que nous espérons jeter une lumière nouvelle sur les processus de la traduction et de la création. Nous aborderons notre étude de ces processus en considérant deux paramètres : sur le plan discursif, les modalités du discours indirect libre et, sur le plan lexical, les créations morphologiques par dérivation.

La visée première de notre projet est la mise en lumière du processus créatif inhérent à l'action traduisante, dans le cadre d'une analyse sémiostylistique d'un corpus littéraire hongrois et de ses traductions en français. Nous abordons, dans un premier temps, la problématique de

la création dans une perspective différentielle (Guillemin-Flescher, Chuquet *et al.*) avec l'objectif de dépasser la simple étude descriptive. Par la conciliation de l'analyse contrastive avec le processus traductif, nous nous situons résolument dans la perspective dynamique (centrée sur les processus créatif et réceptif) d'une étude sémiostylistique (Genette, Molinié, en référence à la sémiotique de Goodman). Le rapprochement avec l'analyse empirique du processus de traduction (Dancette, Kußmaul, Tirkkonen-Condit *et al.*) nous permettra de jeter un éclairage particulier sur les phénomènes propres à susciter une traduction créative et sur leur effet à la réception.

La problématique

Traduire, c'est exécuter une danse pieds et poings liés

Pratique complexe, éminemment subjective, la traduction est aboutissement et processus. Génétique et œuvre. S'intéresser à la théorie de la traduction, c'est se confronter à toutes les exigences que comporte l'acte d'écriture, mais élevées au carré ! Comment parler de créativité dans la pratique traduisante ? Quelle est la part de création allouée au traducteur ? Les contraintes et les exigences de la tâche (fidélité, équivalence, adéquation) ne réduisent-elles pas la pluralité de lectures (et de traductions) qu'est censé offrir le texte littéraire ? Par ailleurs, le traducteur n'est-il pas prisonnier en quelque sorte des systèmes linguistiques en présence ? « Traduire, nous rappelle l'auteur hongrois Dezsö Kosztolànyi, c'est exécuter une danse pieds et poings liés. »

Créativité et traduction : « la rourghe est à rouarghe à rangmbde... »

Créativité et traduction sont-ils donc des termes antinomiques ? Le processus traductif réserve-t-il des espaces de création au traducteur,

en dépit des contraintes (adéquation, équivalence) qui sont spécifiques à cette tâche ?

On s'accorde à penser qu'en traduction (littéraire, surtout), les possibilités d'interprétation sont infinies, inépuisables. S'il est vrai que les œuvres de Shakespeare, Dante ou Homère sont considérées comme immortelles, en ce sens qu'elles n'ont pas épuisé les possibilités de lectures (et de traductions), il n'en demeure pas moins qu'on ne peut les réduire à n'importe quelle interprétation. Comme le fait remarquer Umberto Eco (1990 : 17-18), il y a des limites à l'interprétation :

> [...] dire qu'un texte est potentiellement sans fin ne signifie pas que tout acte d'interprétation puisse avoir une fin heureuse. [...] cela signifie que le texte interprété impose des restrictions à ses interprètes. Les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte (ce qui ne veut pas dire qu'ils coïncident avec les droits de son auteur).

Par ailleurs, qu'est-ce qu'on entend par créativité (littéraire, poétique) : l'abandon de toute norme, une totale originalité, un choix de mots tout à fait imprévisible, des constructions inhabituelles ?

La traduction créative est-elle une traduction débridée, exhibitionniste : Artaud, traduisant le *Jabberwocky* de Carroll, de l'hôpital de Rodez où il est interné, serait-il exemplaire ? Là où, par exemple Carroll écrit *Did gyre and gimble in the wabe*, Artaud traduit : *Jusque-là où la rourghe est à rouarghe à rangmbde et rangmbde a rouarghambd.* Le cas est fascinant, mais il nous semble plus intéressant de nous pencher sur un autre type de création, celui de la réponse à une contrainte littéraire formelle.

À cet égard, la traduction de *La disparition* de Perec par Georges Adair (BALL, 1996:19-22) est exemplaire. Non seulement peut-on parler ici de réussite, mais d'un redoublement de plaisir pour le lecteur anglophone : observer comment le traducteur arrive à rendre une traduction qui respecte la contrainte que Perec s'était imposée (la disparition de la lettre la plus fréquente, le « e »). Le succès de Adair

consiste en l'invention constante d'équivalents anglais « naturels », c'est-à-dire qui paraissent naturels, pour rendre les créations authentiquement françaises de l'auteur. Le traducteur n'emprunte pas, il réinvente le style de l'auteur et, ce faisant, réussit à mettre en lumière le double processus créateur à l'œuvre (auteur et traducteur).

La traduction et la création : objets d'étude particuliers

La traduction et la création constituent des objets d'étude particuliers : ce sont des domaines où la subjectivité fait partie intégrante de la problématique. Dans ce cas, est-il possible d'appréhender des phénomènes d'ordre esthétique, qualitatifs au moyen de critères objectifs ? Est-il possible de révéler, à travers les phénomènes linguistiques (repérables, identifiables), le processus créateur à l'œuvre en traduction ? Est-il possible de cerner la littérarité d'un texte, d'en étudier la mise en œuvre et la re-création dans une autre langue autrement que par une saisie impressionniste ?

Il y a là un défi à relever : tenter d'appréhender des phénomènes d'ordre esthétique, qualitatif, au moyen de critères objectifs. « Déchiffrer » le texte pour ne serait-ce qu'effleurer la matière, presque insaisissable mais réelle, de la création. Les pouvoirs de l'œuvre ne sont-ils pas, comme le suggère Odile Marcel (1993:34) « visibles et sensibles, et en même temps prisonniers de leur chiffre » ? Et, pour échapper au cercle vicieux dans lequel semble s'être enfermée la réflexion théorique sur la traduction, opter pour la proposition d'une nouvelle épistémologie pour les sciences humaines, telle que présentée par H.U. Gumbrecht[1] : une épistémologie pensée non plus en termes de « forme » et de « sens », mais de « forme » et d'« émergence de sens ». C'est pourquoi nous prenons le parti d'explorer la traduction sous son aspect le plus vif, celui du processus, et dans ses réalisations

1. Lors d'un séminaire à l'Université de Montréal, septembre 1996. Gumbrecht est l'un des représentants du *New Historicism* américain dont les travaux portent sur l'historicisation du concept de la littérature.

les plus créatrices, celles de la traduction littéraire. Ce choix détermine par ailleurs les champs d'intérêt ainsi que le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche.

Un lieu privilégié d'observation du processus de création

La traduction constitue, croyons-nous, un lieu privilégié d'observation du processus de création, lieu de passage révélateur du travail sur la réception du texte dans un objectif de reproduction. La traduction rend transparents certains phénomènes linguistiques, stylistiques qui, autrement, échapperaient à l'analyste. Ce pouvoir de la traduction est depuis longtemps reconnu, intuitivement sans doute, par de nombreux auteurs et traducteurs. Ainsi, nous rappelle Berman (1984:20-21), Goethe parlait-il de la traduction comme d'une « régénération » de l'œuvre ; Novalis, comme d'une « potentialisation » et Pound comme d'une « forme *sui generis* de critique », dans la mesure où elle manifeste les structures cachées d'un texte. La traduction constitue donc un lieu privilégié d'observation et de révélation du travail sur la réception du texte dans l'objectif d'une réécriture. Nous comptons mettre à profit cette dimension révélatrice de la traduction et en éclairer la pratique par une démarche qui à la fois concilie rigueur (forme) et dynamisme (émergence).

En outre, les champs d'intérêt du domaine énonciativo-pragmatique (Culioli, Guillemin-Flescher *et al.*) alliés aux récents développements de la stylistique et de la sémiostylistique (Genette, Molinié, Molino *et al.*) nous offrent l'appareil des paramètres nécessaires à notre étude. C'est ainsi que nous analyserons les procédés de la perception imaginaire, les modalités du discours indirect libre et du discours intérieur et que, sur le plan du champ lexical, nous nous pencherons sur l'étude des créations par dérivation morphologique en tant que phénomènes révélateurs du régime de littérarité et de leur effet sur le procès traductif. Nous nous attendons en effet à ce que ces procédés, assez « typiques » de la langue hongroise et représentatifs du genre

littéraire autobiographique, rendent visibles des aspects du domaine contrastif français-hongrois qui soient à la fois « imprévisibles »[2] et révélateurs de la créativité en traduction.

Champs d'intérêt de la recherche

La visée de mise en valeur de la dimension créatrice de la traduction, tout en tenant compte de son aspect contrastif, nous place au cœur des questions de la poétique et de la stylistique, des préoccupations de la théorie de la réception et, indirectement, des motifs de la génétique textuelle, cette nouvelle branche des études littéraires qui se propose, outre de contribuer à l'établissement des éditions critiques,

> « d'étudier la dynamique de la genèse textuelle prise en elle-même, c'est-à-dire non seulement eu égard à ce qu'elle peut nous apprendre concernant le processus créateur de tel ou tel écrivain spécifique, mais aussi dans la perspective plus générale d'une découverte éventuelle de régularités transindividuelles pouvant nous éclairer sur les constantes anthropologiques des procédures de création textuelle. » (DUCROT et SCHAEFFER, 1995:175).

Cette recherche se situe également, en ce qui a trait à l'analyse empirique du procès traductif, à la croisée de disciplines telles que la psycholinguistique, la linguistique du texte et les théories de l'activité du langage (le courant énonciatif).

2. Culioli (1992:11) « Quand je dis imprévisibles [...], je veux dire par là que, après avoir étudié *n* langues, on est amené à tomber sur un phénomène auquel on n'avait pas pensé du tout, alors qu'on aurait dû, armé d'outils théoriques, tout prévoir, ce qui vous force à reconsidérer l'analyse, éventuellement, ou tout simplement, à la raffiner, sans plus. »

Hypothèses

Prémisses

Il est possible d'analyser des textes de manière objective tout en incluant les questions esthétiques à l'analyse ; la traduction a ce pouvoir de rendre transparents certains phénomènes linguistico-stylistiques qui, autrement, échapperaient à l'analyste.

(i) la traduction est toujours un « transformé[3] » de l'œuvre originale ;
(ii) il y a correspondance entre la démarche sémasiologique du traducteur et l'acte de compréhension (DANCETTE, 1997,1995).

Par ailleurs, nous rejetons l'objection de l'« ineffable individualité » de l'œuvre littéraire qui, selon Ducrot et Schaeffer (1995:162), confond l'individualité et la non-reproductibilité de la création esthétique aux œuvres avec le statut opéral de celles-ci. Or, nous rappellent ces auteurs, « [...] tout procédé créateur, une fois inventé, est potentiellement transtextuel, c'est-à-dire susceptible d'être repris, fût-ce sous une forme transformée, dans d'autres œuvres ».

Ainsi, par sa nature de discours actualisé, tout texte littéraire peut être étudié en tant que tel, c'est-à-dire en tant qu'instanciation de l'art littéraire.

Hypothèse générale

Nous appuyant sur ces prémisses, nous posons l'hypothèse que l'analyse des procédés caractérisant la littérarité de l'œuvre et l'exploration de cet ensemble de procédés dans le protocole du

3. Dans le sens de « hypertextualité », telle que définie par Genette (1982) comme cette forme spécifique d'intertextualité dans laquelle un texte est le « transformé » d'un autre (pastiches, parodies, traductions et autres transpositions).

processus de traduction nous permettront de définir de façon objective la créativité en traduction.

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTS DÉFINITOIRES

Dépassant la conception statique de la pratique traductive comme juxtaposition de textes en langues différentes, nous privilégions une conception dynamique de la traduction envisagée ici dans son aspect créatif. La traduction vue comme émergence de discours exige la prise en compte des dimensions pragmatique, psycholinguistique, génétique, historique et stylistique de cette activité langagière.

Théories de l'activité du langage

Le courant énonciatif offre un cadre pertinent à une étude contrastive visant à mettre en valeur la dimension créatrice de la traduction. Écartant une stylistique prescriptive (Vinay et Darbelnet), nous retenons les théories de l'activité du langage.

Le courant énonciatif : Culioli, Guillemin-Flescher, Chuquet

Les théories de l'activité du langage nous semblent offrir un cadre des plus pertinents pour l'exploration des espaces de création en traduction. En effet, définissant l'énonciation comme une suite d'opérations de déterminations progressives par lesquelles sont produits ou reconnus les énoncés, le modèle énonciatif se détache d'une conception purement instrumentale de la langue comme code neutre, concevant plutôt l'acte de langage comme un « ajustement de systèmes de repérage entre énonciateurs » (CULIOLI, cité par FUCHS, LE GOFFIC, 1992 :145).

Cette non-coïncidence des systèmes de repérage entre énonciateurs permet la prise en compte de phénomènes tels que les lapsus, les ambiguïtés, les jeux de mots, les procédés rhétoriques (ironie, sens figuré), toutes difficultés dont le traducteur ne peut faire l'impasse.

Cette théorie permet de rendre compte du dynamisme du processus de traduction. En effet, elle définit son objet par une « relation dialectique » entre (i) le langage, vu comme double activité signifiante de production et de reconnaissance par des sujets, « la faculté universelle de produire et d'interpréter des textes » (ibid.) ; (ii) les langues, systèmes ayant leurs lois propres d'organisation et dont les traces sont empiriquement observables.

Cette définition de l'activité langagière nous semble des plus pertinentes pour notre étude : outre qu'elle nous offre un cadre dynamique (*relation dialectique*), elle permet de théoriser l'apparent paradoxe de l'individualité et de l'universalité et, par conséquent, d'expliquer la possibilité de la traduction, par la mise à jour de schémas et opérations universels, tout en tenant compte de l'aspect contrastif des langues en présence (le français et le hongrois).

Ce modèle (référence de nombreuses études contrastives sur la traduction : Guillemin-Flescher, Chuquet *et al.*) a donc pour nous l'avantage de présenter une théorie unifiée des opérations signifiantes constructrices des énoncés qui, restant « en langue », cerne de façon plus étroite et mieux contrôlée le champ des phénomènes décrits.

Dans ce modèle, les modalités du discours indirect correspondent aux moyens que l'énonciation fournit au locuteur de se situer par rapport au contenu de son énoncé. Relèvent de cette prise de position énonciative la gamme des procédés permettant au locuteur « d'emprunter un énoncé ou une expression à autrui, en se démarquant plus ou moins » (GUILLEMIN-FLESCHER, 1981:134) : le discours indirect, le discours indirect libre, les guillemets, etc.

Nous entendons rechercher la place qu'occupent les procédés énonciatifs dans les espaces de création du procès traductif. Notre analyse différentielle portant sur des œuvres de langue hongroise, nous optons pour une analyse des corpus selon le paramètre du discours indirect libre, procédé défini en ces termes (GUILLEMIN-FLESCHER, 1981 :435-440) :

> [...] un procédé essentiellement littéraire qui consiste à rapporter les paroles d'un locuteur-énonciateur en utilisant à la fois des caractéristiques du discours rapporté indirect (verbe d'assertion, introduction d'un subordonnant, décalage dans le repérage spatio-temporel) et des caractéristiques du discours rapporté.

Qu'en est-il de la langue hongroise ? Comment cette langue non indo-européenne réalise-t-elle, dans ses propres lois d'organisation, cette faculté universelle de produire et de reconnaître les énoncés ? Quel est l'effet de ces différences sur le processus de la traduction et son potentiel créatif ? Telles sont les pistes que nous comptons explorer par un travail descriptif intra- et interlinguistique.

Le style comme exploitation des possibilités offertes par la langue

Les langues non indo-européennes constituent un matériau privilégié de la linguistique contrastive et les recherches différentielles portant sur des langues comme le japonais, le turc, le finlandais, l'estonien ou le hongrois suscitent un intérêt grandissant. Nous retiendrons ici la contribution de Georges Kassai[4] dont la réflexion théorique se nourrit d'une riche expérience de traducteur littéraire et celle deLajos Nyeki dont les travaux s'inscrivent dans le courant de la linguistique énonciative.

4. Linguiste et traducteur, directeur de recherches au CNRS, chargé de cours de linguistique générale aux universités de Paris III et VII. Traducteur d'une centaine d'œuvres littéraires en français.

Nous souscrivons à la conception du style comme exploitation des possibilités offertes par la langue, telle que définie parKassai dans ses *Études de stylistique comparée du français et du hongrois* (1974:21) :

> Nous considérerons, quant à nous, le fait stylistique comme l'exploitation, par le locuteur, des possibilités offertes par sa langue et ces possibilités elles-mêmes comme des faits de structure que nous chercherons à définir. [...] [Cette définition] permet de saisir le style, pour ainsi dire, dans son fonctionnement, de le rattacher plus étroitement à son support linguistique ; le style dans cette perspective apparaîtra comme opération linguistique [...].

Dans cette étude exhaustive, l'auteur aborde tous les aspects « stylistiquement pertinents » dégagés par la confrontation des langues en présence et dont nous tenterons de donner un aperçu ci-dessous.

Petite stylistique comparée du hongrois et du français

À cet égard, le hongrois nous fournit un matériau riche de possibilités exploratoires pour une étude différentielle. Langue non indo-européenne (finno-ougrienne), de type agglutinant, le hongrois diffère en effet du français à bien des égards. Nous nous limiterons ici aux modalités du discours indirect ainsi que, sur le plan du lexique, aux possibilités de création morphologique par dérivation et aux propriétés d'« expressivité » des onomatopéiques.

Les modalités d'expression du discours indirect

La théorie de la contrastivité franco-hongroise est un domaine encore peu exploré et une étude portant sur la traduction de textes (littéraires) de langue hongroise doit prendre en compte ces spécificités linguistiques. Cependant, conformément aux objectifs de notre étude, nous retenons un procédé syntaxique qui nous semble particulièrement approprié à une analyse stylistique du récit autobiographique, soit les modalités d'expression du discours indirect. Ces modalités imposent la

nécessité de prendre en considération la distance des sujets vis-à-vis de l'énoncé, d'étudier les effets de distanciation et de chercher à distinguer les différents points de vue qui s'y font valoir.

Dans les langues finno-ougriennes, à l'exception du finnois littéraire, nous rappelle Kassai (1974:346 et suiv.) prévaut le discours mixte, une forme intermédiaire entre discours direct et discours indirect : une subordonnée introduite par la conjonction de subordination *hogy* (que) et associée à un énoncé en discours direct. La structure du hongrois ne favorise pas l'usage du discours indirect :

- la concordance des temps n'existe pas dans cette langue ;
- la conjonction de subordination est facultative ;
- interrogations et exclamations sont reproduites sans aucune transposition dans la subordonnée du sujet dont on rapporte les propos.

La difficulté d'identifier le discours indirect en hongrois provient de l'indépendance formelle et sémantique de la phrase rapportée :

- indépendance formelle en raison de l'absence de transposition de personne ; comment, dans ces conditions, distinguer le discours direct du discours indirect ?
- indépendance sémantique parce que les actions et les événements rapportés intéressent de longues séquences de discours qui ne peuvent, en aucun cas, être considérés comme le sujet ou le complément de la phrase introductive.

D'où cette allure du direct des subordonnées hongroises, l'intrusion constante du direct dans l'« indirect », l'autonomie en apparence totale du Sujet I (celui qui rapporte) et du Sujet II, aussi bien dans la langue parlée que dans la langue écrite, conclut Kassai (ibid.).

Ainsi, dans l'exemple suivant, la relation sémantique est-elle établie grâce à la cohésion lexicale :

(1) « *És csak akkor kapok a fejemhez, hogy hopp, mi a szikban ez àtok !* » (Gy. Illyés, in Kassai, 1974:348)
« C'est alors que je me frappe le front que hop quelle est la malédiction des terres sodiques ! »
c'est-à-dire « je venais de comprendre en quoi réside la malfaisance des terres sodiques ! ».

Dans cet exemple, ce sont les prédicats des phrases d'introduction qui contiennent des sèmes susceptibles d'assurer la transition entre les deux sujets : *akkor kapok a fejemhez* (je me frappe le front) décrit un geste qui équivaut à un dire.

Le constituant lexical : les créations morphologiques par dérivation

Sur le plan lexical, nous fondons notre analyse de la créativité dans le processus traductif sur un aspect particulier du lexique hongrois : la dérivation morphologique libre. Ces particularités du système linguistique hongrois posent de difficiles (voire insolubles) problèmes de traduction qui solliciteront toutes les ressources créatives du traducteur. Nous empruntons ici nos exemples à Kassai (1974).

En ce qui a trait aux procédés de dérivation, la langue hongroise se caractérise par une remarquable plasticité :

> Toutes les fantaisies sont permises dans ce domaine [...] si tous les procédés de dérivation mis à l'honneur au moment de la *nyelvujitas* (réforme de la langue) au début du siècle ne sont pas employés par les usagers de notre époque, ceux-ci néanmoins continuent à façonner la langue, car ils ont conscience de sa plasticité. La richesse des formes lexicales et grammaticales qui est mise à leur disposition les incite à faire des distinctions inconnues dans d'autres langues ou à forger des mots à leur guise, profitant des libertés combinatoires qui règnent à l'intérieur du syntagme. (KASSAI 1974:54)

Kassai (ibid.) illustre cette plasticité de la langue hongroise par l'exemple suivant, prononcé par une fillette dont le père menace de la punir :

(2) « *Apu, te olyan veros vagy.* »
papa-tu-tellement-battre-suffixe déverbal-es
littéralement : « papa, tu es tellement "batteur". »

Certes, la confrontation des langues au moment de la traduction permet de distinguer les convergences pertinentes au point de vue stylistique (c'est le pouvoir révélateur de la traduction), mais nous visons plus qu'une stylistique de la langue : pour mettre en lumière le processus créateur, il nous faudra déterminer en quoi les procédés que nous venons de décrire exemplifient le style littéraire de l'œuvre et quel est leur effet sur la réception (comme cela est révélé dans le protocole du processus).

Les modèles psycho-cognitifs

Les modèles empiriques : processus créatif et processus traductif

Les méthodes empiriques basées sur l'observation « sur le vif » du processus de traduction se sont développées dans les années 1980 (en Allemagne, surtout). Elles s'inscrivent dans la lignée des études de psycholinguistique et de psychologie cognitive qui portent sur une grande variété d'opérations intellectuelles : résolution de problèmes de mathématique, jeu d'échecs, apprentissage de la lecture, acquisition de la langue seconde et la traduction.

Les études, qui ont d'abord porté sur la construction du modèle analytique (Sandrock, 1982 ; Dechert et Sandrock, 1986 ; Dechert, 1987 ; Krings, 1986 ; Gerloff, 1987 ; Lorscher, 1991, entre autres), se sont peu à peu spécialisées. C'est ainsi que l'on s'est intéressé à l'approfondissement des dimensions psychologique et cognitive du processus : conditions psychologiques de la créativité (Kußmaul,

1986, 1991), engagement émotif face au thème traité (Tirkkonen-Condit, 1992), recours aux connaissances thématiques (Dancette, 1994), etc.

Nous retenons deux études particulièrement intéressantes pour l'objet de notre étude, en raison de la corrélation qu'elles établissent entre le processus traductif et le processus créatif.

Dancette (1995, 1997)

Dancette (1995:204) a bien montré la concomitance des mécanismes de compréhension et de traduction (la recherche d'équivalents), interaction qu'elle illustre par le schéma de la double hélice :

> [...] le mouvement de la compréhension décrirait une courbe hélicoïdale comprenant un point de départ et un point d'arrivée. La recherche des équivalences traductionnelles décrirait, elle aussi, une courbe hélicoïdale, formant avec la première une double hélice. [...] Les deux voies ne se confondent pas, mais elles se trouvent en rapport étroit. La double hélice s'arrête au point où un degré jugé satisfaisant de compréhension et d'équivalence interlinguistique est atteint (succès de la stratégie) ou au moment où le sujet abandonne provisoirement ou définitivement sa recherche (échec de la stratégie).

Bien que les processus de compréhension en traduction se rapprochent à maints égards de ceux de la compréhension de la lecture en général, ils se caractérisent selon des aspects bien spécifiques. Ce sont, nous rappelle l'auteur (ibid. p.206-209) :

- des processus perspectifs : « Les perspectives dégagées par les différentes analyses concourant à la traduction agissent généralement en synergie, mais elles peuvent parfois être contradictoires en certains points. »
- des processus spécifiques à l'activité de traduction : « Cette spécificité ne tient pas à la nature des processus, mais à

leur ampleur ». En effet, de par sa nature (transfert linguistique, distance temporelle et culturelle) la traduction présente des exigences de compréhension qui lui sont propres : il s'agit d'opérations de compréhension en fonction d'une réécriture.

- des processus interactifs : l'observation des données empiriques permet de mettre en lumière « l'interaction entre les activités de décodage linguistique et celles de mise en concordance des interprétations avec le contexte, les connaissances extralinguistiques, la logique, les attentes sur le texte et son émetteur, la sensibilité à la rhétorique, morale, etc. »
- des processus intégratifs : « [...] dans la plupart des cas, la compréhension relève d'une compréhension unifiée du sens. »

Ainsi, la compétence traductionnelle, dépassant la simple compétence de bilingue, se fonde sur un réseau complexe d'activités de compréhension qui se jouent sur différents plans, comme l'illustre l'auteur dans une étude ultérieure (1997) par un modèle tridimensionnel. Dans ce modèle, les processus de compréhension observés dans les protocoles de verbalisation s'organisent sur trois plans :

- le niveau textuel : le texte source et le texte cible, incluant le contexte et le co-texte (niveau de la réception, de la lecture et de la réécriture) ;
- le niveau linguistique : niveau du décodage linguistique proprement dit ;
- le niveau notionnel, défini par l'auteur comme étant les représentations conceptuelles suscitées par l'activation des connaissances emmagasinées en mémoire (connaissances du monde, générales ou personnelles).

L'analyse et la comparaison des protocoles de verbalisation des trois sujets de l'expérience permettent à l'analyste d'établir une corrélation entre la représentation conceptuelle et la réussite de la traduction (ibid.,

103) : plus la compréhension est grande (plus le réseau conceptuel, basé sur des connaissances et linguistiques et extralinguistiques, est complexe), plus elle semble favoriser les solutions créatrices en traduction : « Indepth comprehension seems to be linked to the ability to formulate various translation variations with more expressiveness and increased creativity. »

L'établissement d'un réseau fin entre les niveaux textuel, linguistique et extralinguistique semble en effet favoriser une compréhension plus unifiée, plus subtile : le traducteur, dégagé en quelque sorte du poids des mots, accède à une expression plus créative. À cet égard, l'analyste relève trois indicateurs de stratégies efficaces : le procédé de neutralisation (procédé observé chez les sujets les plus performants, permettant d'éviter un problème de traduction, quitte à y revenir au cours des étapes ultérieures), une aptitude à exprimer les liens logiques entre les propositions, et une faculté paraphrastique. Ce sont des aspects dont nous tiendrons compte dans l'analyse de notre propre protocole de traduction.

Kußmaul (1991)

Kußmaul (1991) dresse, quant à lui, un parallèle entre le processus créatif, tel que décrit par les psychologues, et le processus traductif, marqués semble-t-il du sceau du paradoxe. En effet,

(i) le processus créatif se caractérise par :

- des opérations subconscientes et une conscience aiguë des objectifs
- une réflexion à la fois convergente et divergente
- la passion et l'objectivité
- le hasard et l'ordre ;

(ii) le processus traductif est décrit comme étant :

- la synthèse des niveaux d'analyse des unités de traitement (KIRALY, 1990)

- l'interaction entre le cognitif et l'intuitif (HÖNIG, 1989)[5].

En fait, cet apparent paradoxe se dissout si l'on considère que le processus créatif se déroule en plusieurs phases formant des séquences qui, relève l'auteur, ne se déroulent pas nécessairement dans le même ordre, soit a) la préparation, b) l'incubation, c) l'illumination et d) l'évaluation.

Au cours de la phase préparatoire, le sujet remarque la présence d'un problème et l'analyse. Il rassemble l'information ou les connaissances pertinentes et se risque même à poser des hypothèses. Cette phase, note Kußmaul, semble correspondre au stade de la compréhension du texte source dans le processus de la traduction, au cours de laquelle s'effectuent l'analyse et l'interprétation textuelle ainsi que la détermination de la fonction du texte. S'il est vrai, concède l'auteur, que ces opérations se font toujours dans un objectif de reproduction, donc de re-création plutôt que de création (Wilss, cité par Kußmaul : 93), il n'en demeure pas moins qu'il s'agit des mêmes habiletés fondamentales. Cette phase favorise les opérations mentales conscientes, une conscience des objectifs ainsi que la réflexion sur le plan cognitif.

C'est au cours de la phase d'incubation que s'effectuent les différentes combinaisons et réorganisations des connaissances. À ce stade, la réflexion se fait davantage sur un mode associatif et subconscient, caractérisé par un état de relaxation physique et psychologique. C'est le « green-light stage », mis de l'avant par la technique de « brainstorming », au cours duquel toutes les associations sont encouragées et le jugement est différé. Cette étape est davantage associée à l'intuition, au subconscient et à la passion qu'aux processus cognitifs, conscients et objectifs.

5. « The translator's intuition is a kind of knowledge, which the translator is not aware of.» (cité par Kußmaul, ibid., p.93)

Tenter d'observer les processus relatifs à cette phase pose cependant une difficulté de taille à l'analyste : ces phénomènes se passent au niveau du subconscient et sont donc pratiquement impossibles à observer. L'analyse des protocoles des sujets observés par Kußmaul révèle que ces passages correspondent à des moments de silence. Dans le cas où ces pauses sont créatives, elles seront suivies d'une proposition de traduction qui, elle, peut être évaluée. Souvent, au cours de cette phase, le sujet détourne son attention sur une autre activité ; le rire et les plaisanteries favorisent également cet état particulièrement fécond de « *fluency* », décrit par les psychologues (Ulmann, Preiser, cités par Kußmaul, ibid.) comme l'aptitude à produire un grand nombre de réflexions, d'idées, d'associations en un court laps de temps.

Kußmaul relève également chez les sujets une autre caractéristique décrite par les psychologues de la théorie de la *Gestalt* : la réorganisation et la restructuration des faits et des connaissances.

C'est au cours de la phase de l'illumination que semble jaillir, comme sous le coup de l'inspiration, la brillante idée, la proposition heureuse. De fortes émotions se manifestent au cours de cette phase dont l'aboutissement est une nouvelle *Gestalt*, une nouvelle configuration qui sera suivie d'une évaluation.

Ces différentes phases ne se déroulent cependant pas selon un ordre linéaire mais suivent plutôt un mouvement de va-et-vient, de boucles ou de « *loops* » (PREISER, cité par Kußmaul, :97). Ces observations correspondent aux conclusions des études de Dancette (citée plus haut) éclairant cet aspect de l'activité de traduction : réorganisation etre-création des connaissances linguistiques et extralinguistiques.

Cette souplesse (plasticité) intellectuelle, caractéristique de la pensée créatrice, se révèle dans les protocoles étudiés par Dancette et Kußmaul, par une habileté des sujets à varier les stratégies de recherche de solution.

Les théories littéraires

La visée de notre étude étant la mise en évidence du processus de création inhérent à la traduction de textes littéraires, nous nous devrons de revenir aux théories littéraires et, pour circonscrire le phénomène de la création, définir la spécificité du littéraire – la littérarité –, poser les paramètres d'évaluation des procédés retenus selon des critères à la fois souples et précis (exemplification littérale, métaphorique et métonymique), tout en tenant compte des versants intentionnel et attentionnel de la stylistique.

La néo-rhétorique

On assiste depuis quelques années à une remise à l'honneur de la tradition rhétorique, véritable « Atlantide engloutie du savoir[6] ». Des études récentes, comme celle de Lorgnet (1995 : 12), contribuent « à faire réémerger ce continent englouti du savoir », dans le sillage de tout un mouvement de découverte de la rhétorique par les linguistiques dont Barthes est assurément l'un des principaux représentants. L'intérêt d'une telle approche est d'aller chercher la « vénérable rhétorique » en vue de la faire travailler dans ce domaine particulier de la traductologie.

En effet, la rhétorique offre une grille d'analyse susceptible de faire ressortir comparativement la spécificité des langues en contact (si éloignées soient-elles les unes des autres que le hongrois et le français), et d'aider à entrevoir ce qui fait le propre du style de l'auteur qu'il faudra « rendre » dans la langue cible.

Cependant, si nous retenons l'appareil des paramètres des figures de rhétorique, nous nous éloignons résolument d'une conception du style comme écart (Spitzer, Riffaterre, Mukarovsky), conception atomiste qui, le souligne Genette (1991 : 132), pose de nombreux problèmes :

6. Ladmiral, cité par Lorgnet, 1995 : 11.

> [C'est une] conception *discontinue* du style, comme constitué d'une série d'accidents ponctuels échelonnés au long d'un *continuum* linguistique (celui du texte, [...] qu'il suffit de détecter, d'identifier et d'interpréter comme autant de « faits de style » ou de « traits stylistiques » en quelque sorte autonomes. [...] Spitz [...] et Riffaterre [...] se rejoignent dans une même vision atomiste qui pulvérise le style en une collection de détails significatifs (Spitzer) ou d'éléments marqués (Riffaterre) contrastant avec un contexte « non marqué », fond banalement linguistique sur lequel se détacheraient des effets stylistiques en quelque sorte exceptionnels.

La réduction du style aux faits de style, aux figures de rhétorique, risque de conduire à une esthétique maniériste, déjà dénoncée par Meschonnic (1970).

Par ailleurs, la figuralité est-elle vraiment « une propriété objective du discours [...] ? tout élément de discours ne peut-il pas être tenu, selon les contextes et les types de réception, pour littéral ou pour figuré ? » Genette (ibid., p. 128) y voit le caractère largement conditionnel, ou attentionnel, de la figuralité qui en fait un parfait emblème du style.

La stylistique et la sémiostylistique

« L'objet culturel qu'est la littérature se saisit comme texte. Le texte littéraire s'analyse comme discours. Le discours littéraire constitue l'objet de la sémiostylistique. » (MOLINIÉ, 1993 :9).

L'objet de la stylistique, comme celui de la traductologie, étant un discours, il nous semble plus prometteur d'opter pour une conception du style comme versant perceptible du discours (Genette, Molinié) dans une approche de la réception (sémiotique de Goodman), par une analyse des faits d'exemplification du discours.

Comment rendre compte de la significativité du discours considéré ? Comment en définir la spécificité, en identifier les faits esthétiques

pertinents ? Qu'est-ce qui définit la littérarité d'une œuvre ? Le discours littéraire ayant pour matériau le langage, un problème de fond se pose, nous rappelle Molinié (1993 : 11) : « [...] par quelle alchimie les structurations linguistiques générales fonctionnent-elles spécifiquement en fonction poétique, à la différence de leur fonctionnement dans les autres fonctions ? »

La tradition jakobsonnienne, posant une fonction poétique comme « surajoutée » aux autres fonctions langagières (référentielle, conative, métalinguistique, phatique, expressive), considérant l'énoncé dans sa structure matérielle, comme ayant une valeur intrinsèque, ne saurait, observe Molinié (ibid.), définir toutes les littérarités : « Reste entier [...] le problème de la portée littéraire des fonctionnements langagiers qui ne sont a priori pas spécialement littéraires (poétiques) : c'est une question de pragmatique. »

Ces questions sont de la plus grande importance pour qui veut circonscrire, de façon objective, le phénomène presque insaisissable de la création (littéraire), dans le processus aussi complexe et subjectif qu'est la traduction.

Les trois composantes définitionnelles du discours littéraire (Molinié)

Dans ce contexte, nous retenons les trois composantes définitionnelles du discours littéraire telles que proposées par Molinié (en référence à Hjemslev), (ibid., p.17-23) :

- **Le discours littéraire constitue son propre système sémiotique**

Le discours littéraire a un double fonctionnement sémiotique. D'une part, il fonctionne intérieurement selon un processus linguistique général : l'expression renvoie à un contenu. Mais il fonctionne également selon un second niveau sémiotique : il signale, dans son entier global un contenu autre, hétérogène, distinct de son contenu

linguistique. Il s'agit de données extralinguistiques d'ordre culturel, auxquelles le discours littéraire renvoie comme symbole.

Ainsi, le lecteur, quel que soit son intérêt pour les aventures des personnages, est toujours conscient qu'il lit un roman, une œuvre fictive ; et pourtant il ne se sent pas induit en erreur.

- **Le discours littéraire est son propre référent**

Le référent extralinguistique du discours littéraire est la production (le résultat) de ce discours et même, soutient Molinié (ibid., p. 21), « quelles que soient les esthétiques, le discours littéraire n'y est effectivement jamais représentatif en tant qu'il est littéraire, mais se constitue comme littéraire dans la mesure où il réussit [...] à se construire comme son propre référent ».

Cette remarque est capitale pour une étude de la traduction littéraire telle que nous l'envisageons, car cette autoréférence du discours littéraire est une des « conditions majeures de la possibilité de sa réception hors de l'univers culturel de sa naissance » (ibid.). Cette migration, dans l'espace et dans le temps, n'est-elle pas l'une des caractéristiques fondamentales de toute traduction ?

- **Le discours littéraire se réalise dans l'acte de désignation de l'idée de ce référent**

Il s'agit ici de l'acte de désignation de cette autoréférence que l'auteur rapproche de l'indexation, terme utilisé par les sémiologues de l'image pour désigner une propriété manifeste dans certains tableaux selon laquelle un élément formel de l'œuvre renvoie au processus matériel de la représentation :

> Le discours littéraire se définit ainsi, toujours dans une perspective pragmatique, à un degré avancé, ou décalé, par rapport au point de vue précédent, dans le processus matériel de la désignation [...] : le discours littéraire se mesure au fait qu'il est l'acte de faire apparaître l'idée du référent dans son propre déroulement (ibid., p.22).

À cet égard, la traduction de *La disparition* de Perec par Adair (mentionnée en introduction) nous semble fournir un exemple privilégié de cette propriété : la réussite de cette traduction ne met-elle pas constamment et doublement en évidence le processus de création ?

La stylistique comme analyse des faits d'exemplification verbale

À la lumière de ce qui précède, la nécessité de s'écarter d'une conception du style comme écart ou comme réduit à une fonction spécifique, défini en termes de procédés rhétoriques ou de faits stylistiques est évidente. Une stylistique comme analyse des faits d'exemplification verbale (GENETTE 1991, en référence à la sémiotique de Goodman) nous semble plus prometteuse pour notre projet.

Développant les propositions de Goodman (sémiotique des arts), Genette (1991) distingue deux axes dans le fonctionnement référentiel des signes linguistiques :

> (i) *la dénotation* : relation entre le signe et ce à quoi il réfère
> (ii) *l'exemplification* : charge sémiotique des propriétés possédées par le signe.

Il propose en outre une reformulation de la notion de style dans laquelle il distingue deux aspects :

> (i) *l'aspect intentionnel*, referable à « l'exemplification stylistique native faisant partie de la structuration intentionnelle» (ce qui ne veut pas dire « consciemment programmée »)
> (ii) *l'aspect attentionnel*, « referable à l'exemplification stylistique que le texte acquiert au fil de ses réactualisations historiques ».

Cette distinction est des plus pertinentes pour une théorie de la traduction : comment faire l'étude du processus créatif dans la pratique traduisante sans tenir compte des « dérives » auxquelles sont nécessairement soumises l'exemplification et l'expressivité stylistiques « du fait de la non-coïncidence entre l'univers linguistique de l'auteur et ceux des générations successives de lecteurs[7] » ?

Le triple mode relationnel de la fonction exemplificatrice

En outre, la définition du style en termes de fonction exemplificatrice nous permettra de donner une caractérisation à la fois plus souple et plus précise des faits de littérarité.

En effet, la *formulation canonique* de Bally (1909)[8] :

> La stylistique étudie les faits d'expression du langage du point de vue de leur contenu affectif, c'est-à-dire l'expression des faits de la sensibilité par le langage et l'action des faits de langage sur la sensibilité.

laisse supposer que le style consiste en les aspects expressifs du langage comme opposés à des aspects... non expressifs. Genette (ibid., p. 111) y oppose une formulation de la stylistique selon deux modes de référence (nous empruntons ici ses exemples) :

> (i) la dénotation : « simple application d'un label (verbal ou autre) à une ou plusieurs choses » ;
> (ii) l'exemplification : définie en termes d'appartenance à une classe, assumant toutes les valeurs extra-dénotatives et donc tous les effets de style. La fonction exemplificatrice revêt un triple mode relationnel, soit :

7. Ducrot et Schaeffer, 1995 : 160.

8. Cité par Genette, 1991 : 96.

L'exemplification littérale

Mode (motivé) de symbolisation, qui consiste pour un objet (qui peut être un mot) à symboliser une classe à laquelle il appartient, et dont en retour, le prédicat s'applique à lui, autrement dit, le dénote. C'est une relation coverse (réciproque) illustrée par le théorème : « si x exemplifie y, alors y dénote x ».

Ainsi, un objet peut toujours exemplifier plusieurs propriétés : par exemple, le mot « bref » peut être employé comme dénotant la brièveté, comme exemple de monosyllabe, comme exemple de mot français, etc. Dans cette optique, la différence entre dénoter et exemplifier tient non pas à la nature des signes employés, mais à leur fonction, sinon qu'en serait-il du mot « long », tout aussi « bref » que son contraire ?

L'exemplification métaphorique (figurée) : expression

Il s'agit ici du transfert de prédicat d'un domaine à un autre en vertu d'une homologie qui pose que x est au domaine A ce que y est au domaine B. Théorème : « si x exprime y, alors y dénote métaphoriquement x ».

C'est ainsi que l'on pourra faire l'analyse suivante : si l'on pose que le gris est à la couleur ce que la tristesse est aux sentiments, on dira que *Guernica* exemplifie métaphoriquement la désolation.

L'exemplification métonymique : évocation

Un mot qui exemplifie littéralement toutes les classes auxquelles il appartient peut encore évoquer, en association et par contiguïté (ou appartenance indirecte), bien d'autres ensembles auxquels il se trouve lié de manière caractéristique.

Par exemple, si l'on pose qu'un mot est « racinien », ce n'est pas parce qu'il possède littéralement cette propriété, ni qu'il la possède métaphoriquement, mais parce qu'il la possède métonymiquement par association privilégiée avec l'œuvre de Racine.

À cet égard, le cas des effets d'imitation stylistique, sans emprunt, par invention de traits idéalement typiques, sans être matériellement présent dans le corps imité, nous semble des plus révélateurs. Genette rapporte l'exemple de Proust, plaçant l'adjectif *aberrant* dans son pastiche de Renan : plus qu'un simple *renanème* de fait, son invention constitue un véritable *renanisme* de droit. Ce genre d'effet est d'une grande importance stylistique, souligne Genette :

> [...] on ne peut identifier un style sans percevoir ses *-èmes* et on ne peut l'imiter de **manière créatrice,** c'est-à-dire le faire vivre et le rendre productif, sans passer de cette compétence à la performance, sans être capable d'inventer ses *-ismes*. Toute tradition vivante, et donc, dans une large mesure, toute évolution artistique passe par là. (1991 : 121)

On touche là, nous semble-t-il, un point capital pour une étude de création en traduction : la traduction créative n'a-t-elle pas en effet cette qualité de réinvention constante ? le traducteur créatif n'emprunte pas, bien sûr, puisqu'il est dans une autre langue, mais il réussit justement à recréer, dans sa propre langue, la littérarité de l'œuvre originale.

Nous avons donc une définition de l'« expressivité » à la fois beaucoup plus souple

- elle peut rendre compte de tous les effets de style (non seulement les faits stylistiquement marqués, les procédés rhétoriques, etc.) et plus précise
- elle permet de distinguer entre trois types de fonction exemplificatrice pour rendre compte des aspects littéral, expressif ou évocateur du fait verbal étudié. Nous illustrerons plus bas ces fonctions à l'aide d'exemples [(3), (4), (5)] tirés du corpus de notre

première analyse empirique portant sur un extrait du roman de l'écrivain hongrois Peter Esterhazy, *Függö*.

Le modèle de la sémiostylistique nous semble des plus pertinents : le style y étant défini en termes de versant perceptible du texte, il nous permet de rendre compte des aspects de la genèse du texte (discours), de la réception à la lecture et du processus de réécriture.

En outre, la définition de la littérarité met en lumière la dimension dynamique de l'œuvre littéraire, notamment la troisième composante définitionnelle : « cette sorte de signature qu'est l'indexation équivaut à la réalisation du discours comme acte de désignation de l'idée de l'œuvre verbale qu'il est en train de construire » (MOLINIÉ, 1993 : 23).

L'ANALYSE EMPIRIQUE

Les corpus

Nous avons procédé à une première étude empirique portant sur un extrait d'un roman de l'écrivain hongrois contemporain P. Esterhazy (*Függö*) et de sa traduction par Ibolya Viràg et Ghislain Ripault, parue aux éditions Souffles, Paris, 1988, sous le titre *Indirect*. Nous y avons ajouté notre propre traduction de cet extrait, effectuée selon la méthode du protocole de raisonnement à voix haute. Cette analyse empirique constituait pour nous une première vérification inductive et une mise à l'épreuve de nos hypothèses toujours, nous le rappelons, dans la visée d'une mise en lumière du processus créateur de la traduction.

Les étapes de l'analyse

Étude des faits de littérarité dans le texte source

Nous avons procédé au dépouillement minutieux du texte source selon deux axes principaux, soit, sur le plan discursif, les procédés énonciativo-pragmatiques, et sur le plan des constituants lexicaux, les procédés de création lexicale représentatifs de la plasticité morphologique de la langue hongroise.

Ce travail descriptif sur le texte source[9] nous a permis de déterminer les procédés « du point de vue privilégié » utilisés en hongrois, par une analyse des opérations de référence dans l'expression du discours indirect libre, défini, selon les termes de Guillemin-Flescher (1981 : 435), comme :

> [...] un procédé essentiellement littéraire (consistant) à rapporter les paroles d'un locuteur-énonciateur en utilisant à la fois des caractéristiques du discours rapporté indirect et des caractéristiques du discours non rapporté.

Nous visons cependant à dépasser ce travail descriptif et à parvenir à une définition du régime de littérarité de l'œuvre étudiée. La recherche de la place de ces procédés dans les espaces de création de la traduction nous conduit à définir l'action traduisante sous l'aspect d'un travail de réception en vue d'une re-création et d'en permettre le rapprochement avec le processus de traduction. Cette approche méthodologique nous permettra de vérifier dans le protocole de verbalisation l'effet du procédé énonciatif retenu sur des problèmes de traduction particulièrement épineux, ainsi que sur les ressources de créativité mises en jeu par le traducteur.

9. Les limites de cet article ne nous permettent pas de présenter ici cette étape.

Conciliation avec le processus traductif et les traductions (Audet, Viràg)

L'étape suivante consiste à concilier l'analyse contrastive et sémiostylistique intra-linguale (menée sur le texte source) avec le processus de traduction. La traduction, avons-nous dit, est un « révélateur » et c'est dans ce passage intertextuel etinterlingual, que nous observerons les traces du travail sur la réception du texte orienté dans un objectif de réécriture. Nous rechercherons, dans le protocole de traduction, la place et le rôle des procédés énonciatifs et rhétoriques retenus (modalités du discours intérieur, créations lexicales) en fonction de leur influence sur le processus créatif de la traduction.

Par ailleurs, si nous convenons (avec Molinié, Genette) que le discours littéraire, quelles que soient les esthétiques, n'est jamais représentatif en tant qu'il est littéraire, mais qu'il se constitue comme littéraire et que cette valeur s'apprécie à la réception, le rapprochement avec le processus traductif devient, nous semble-t-il, des plus pertinents. L'observation minutieuse de ce « ressentiment du littéraire » dans les protocoles de verbalisation de traduction nous permettra de jeter une lumière toute particulière sur la part de création qui se trouve à l'œuvre en traduction.

Le plan discursif : analyse des procédés énonciatifs

À cet égard, la première phrase du roman de P. Esterhazy (1986), intitulé justement *Indirect*, est tout à fait exemplaire de la difficulté que représente la traduction des modalités du discours indirect du hongrois au français :

> (3) « *Elbeszélek én, ez az « én », azonban nem koholt személy, hanem a regényirò, [...] én, én mesélem el [...] azt mondja nekem K., hogy ò, K., ezt az asszonynak mondotta...* »

traduction littérale : je raconte moi, ce « moi » cependant pas une personne fictive, mais le romancier [...] moi, moi je raconte, voici ce que me dit K., que lui, K., a dit à sa femme [...]

Figure 1 – Modalités du discours indirect
(protocole de verbalisation Audet 1997)

	procédé	**nature de l'opération**	**protocole de verbalisation**	**locus**	**niveau d'analyse**
texte hongrois	modalités du discours indirect				
		1. traduit littéralement	C'est ce que me dit K., que lui, K.	phrase	intra-textuel
		2. lit, repère un élément syntaxique	Alors on a le verbe	*Mondotta*	syntagmatique
		3. reconnaît difficulté lexicale	Ça pourrait être *Mondta*, niveau familier ?	*Mondotta*	lexico-sémantique
		4. explore lien de dépendance synt.-sémantique	Ici, c'est intéressant, il y a tout le jeu … il reprend tout de suite par une personne interposée… à partir de ce moment-là, on est dans le discours indirect...	phrase	intra-textuel relations thématiques
		5. traduit	C'est ce que me dit K., que lui a dit à sa femme		
		6.	Donc tout le		intra-textuel

		explication contextuelle	«je» est reporté, rapporté par K.... c'est raconté comme une longue conversation à bâtons rompus il se permet des digressions, revient, reprend une idée		
		7. explore lien de dépendance synt.-sémantique	Voilà ce que me dit K., qu'il dit		textuel syntagma-tique
		8. reconnaît difficulté	c'est ça que j'ai de la difficulté à rendre...		méta-lexical
		9. tente de formuler	il me dit qu'il a dit		syntagma-tique
		10. paraphrase	... oui c'est possible... et là on a le jeu des personnages		intra-textuel relations thématiques
		11. recherche terme précis	voilà ce que m'assure ou m'affirme voilà ce que me dit K. avoir confié		lexical
		12. reconnaît difficulté synt.	Mais je perds l'emphase	Récurren-ce lexicale *(K..K..)*	stylistique
		13 traduit	voilà ce que me dit K., que		

			lui K., a confié à sa femme		
Viràg et Ripault			Voici ce que K. me dit avoir raconté à sa femme		

Notons dans cet exemple que, malgré la présence de la conjonction de subordination hogy (que) et de l'emphase exprimée par la répétition des pronoms sujets én (en général portés par la désinence verbale), il nous a été difficile d'établir le niveau des actants (Sujets I ou II de l'énonciation). En outre, la difficulté créée, d'une part, par l'intrusion du direct et l'usage construction cataphorique « Je parle », et d'autre part, par le jeu d'emboîtement des sujets de l'énoncé [je →K. (personnage – auteur)→ *me* (narrateur-Esterhazy ?)] amené sans marque de transition, nous a préoccupée au point de nous faire rejeter la solution proposée à l'étape 11.

Toutes ces questions nous ramènent aux motifs de la stylistique (Genette, Molinié *et al.*) : détermination du récit fictif, par rapport au récit factuel, des composantes définitionnelles de la littérarité (fonctionnement sémiotique double, autoréférentialité et autodésignation). En effet, comme nous le rappelle Kate Hamburger (cité par Genette 1991 : 22), à la différence des « énoncés de réalité », le véritable « je-origine » de l'énoncé de fiction, n'est pas l'auteur mais un personnage fictif, le narrateur, dont le point de vue et la situation spatio-temporelle commandent toute l'énonciation du récit.

Par ailleurs, en ce qui a trait au style de l'œuvre analysée, il nous semble opportun de traiter ici de la fonction exemplificatrice de ce procédé littéraire dans cette œuvre : Esterhazy nous propose un roman (dont le titre *Indirect* n'est certainement pas un hasard) dans lequel le narrateur relate ses amours d'adolescence. Tout le roman n'est constitué que d'une seule phrase, long monologue que l'auteur-narrateur adresse à sa femme endormie. Nous pouvons donc suggérer que le procédé du discours indirect libre exemplifie ici littéralement la

structure romanesque (comme le dénote le titre : *Indirect*) de ce récit autobiographique.

Le plan lexical : créations morphologiques par dérivation

Nous avons pu relever dans notre protocole de verbalisation de nombreux cas de créations morphologiques par dérivation qui, non attestées dans le dictionnaire unilingue hongrois, nous ont posé des difficultés à la traduction. Nous en présentons ici deux exemples :

(4) « *ezusthinaros égbolt* » (P. Esterhazy, *Függö*)
littéralement : argent-algue-suffixe formateur d'adjectif – ciel

Figure 2 – Création morphologique
(protocole de verbalisation Audet 1997)

Texte hongrois	**procédé**	**nature de l'opération**	**protocole de verbalisation**	**locus**	**niveau d'analyse**
Ezüsthinaros égboltot	création morphologique par dérivation				
		1. reconnaît élément syntaxique	On a encore un complément	*égboltot* accusatif	syntagmatique
		2. traduit	Le firmament, la voûte céleste	*égbolt*	lexical lexico-sémantique
		3. reconnaît difficulté lexicale	L'adjectif ici c'est difficile	*Ezüsthinaros*	
		4. consulte dictionnaire bilingue	*Hinar*, c'est une algue, goémon	*hinar*	

		5 anticipation par images	Le firmament couleur d'algue	méta-phore	extra-ling. mondes possibles
		6. met en attente problème non résolu	Non, enfin, je vais chercher goémon		procédural
		7. traduit	Le firmament couleur de goémon argenté		
Viràg et Ripault			La voûte céleste aux algues d'argent		

Notre protocole rend compte de la difficulté que nous avons éprouvée à rendre cette création lexicale (nombre d'opérations, mise en attente) ; par ailleurs, l'image suscitée par la métaphore nous a entraînée de « couleur » à « goémon », substantif singulier, alors que la traduction de Viràg et Ripault, optant pour « algues » au pluriel évite cette redondance tout en suggérant la couleur. Cet exemple atteste de l'importance des connaissances extralinguistiques et de l'aspect psychologique inhérents à la traduction.

(5) « *estiség* »
littéralement : soir-suffixe adjectival-suffixe nominal

Figure 3 – Création morphologique
(protocole de verbalisation Audet 1997)

Texte hongrois	**Procédé**	**nature de l'opération**	**protocole de verbalisation**	**locus**	**niveau d'analyse**
A tavoli kettos hegy lomha estiséget	Création morpho-logique				

		1. reconnaît él. syntaxique	Un autre c.o.d.	accusatif	syntagmatique
		2. reconnaît diff. lexicale	C'est un mot créé par l'auteur	*estiség*	lexico-sémantique
		3. consulte dictionnaire hongrois	*est,este*, soir, soirée *esti*, l'adjectif		
		4. recherche équivalent	il aime la qualité du soir, ...le vespéral, le crépusculaire...		
		5. met en attente			
		6. entrevoit difficulté de création lexicale	qui est du soir, du couchant, des lueurs vespérales, cinéma vespéral (Queneau) impossible de faire un nom. Vêpres.	Néologisme	stylistique
		7. consulte dict. *Robert*		vespéral	lexico-sémantique
		8. reconnaît diff. lexicale			
		9. retour au texte source	*estiség*	*estiség*	lexique
		10. paraphrase	C'est comme si on disait : la paresseuse vespéralité		sémantique textuelle
		11. opte	J'essaie : la paresseuse vespéralité	vespéralité	
		12. compense difficulté	Je peux former le nom à partir de l'adj. Paresseux. Remplacer par torpeur		procédural
		13 traduit	torpeur vespérale		
Virág et Ripault			La masse nocturne		

Dans ce cas, nous avons eu recours à un procédé de dérivation, appliqué non pas au niveau strictement lexical (« soirée »), mais conceptuel : « vespéralité » avant d'aboutir à la traduction « torpeur vespérale » pour rendre le sens de l'adjectif hongrois, *lomha* (indolent,

inerte, paresseux), caractérisant les collines de Buda. À titre comparatif, notons que les traducteurs de la version publiée, Viràg et Ripault, rendent ce segment par « la masse nocturne des monts… ».

En quoi ces exemples exemplifient-ils le style du roman esterhazien ? Si, en premier lieu, ces créations lexicales expriment métaphoriquement la couleur de la voûte céleste et la masse des collines dans la nuit, elles peuvent également évoquer le style esterhazien, par exemplification métonymique. En effet, l'auteur a fréquemment recours au procédé de la création lexicale pour illustrer le caractère oral et créatif du langage des adolescents dont il relate les aventures amoureuses dans ce roman.

CONCLUSION

Le champ des études contrastives franco-hongroises est un domaine encore peu exploré. Nous nous attendons à ce que, de la mise en contraste de ces deux langues, surgissent des faits d'analyse qui nous permettront de jeter un regard neuf sur le processus de traduction et l'espace de création qui y est réservé. Les aspects sous lesquels nous avons choisi de caractériser les textes (source et traductions) sont assez représentatifs de la langue hongroise et du genre autobiographique pour circonscrire les phénomènes (langagiers et leur versant perceptible, stylistique) révélateurs du processus de création à l'œuvre en traduction.

À cet égard, le cadre théorique que nous avons retenu et la grille de paramètres que mettent à notre disposition les théories de l'énonciation (procédés du discours intérieur libre) et la sémiostylistique (fonctions exemplificatrices) nous semblent des plus prometteurs : ces critères, à la fois souples et précis, nous permettent de, non seulement donner une description contrastive de la traduction, mais d'intégrer la dimension créatrice, dynamique, à l'analyse du processus traductif. En ce qui a trait aux exemples retenus, le modèle de la sémiostylistique nous a en outre permis de les caractériser selon leur fonction

exemplificatrice (littérale, métaphorique et métonymique) du style esterhazien.

Bibliographie

Corpus

ESTERHAZY, P. (1986). *Függö*, Budapest, Magvetö.

ESTERHAZY, P. (1988). *Indirect*, traduction de Ibolya Viràg et Ghislain Ripault, Paris, Souffles.

Dictionnaires

ECKHART, Sàndor (réd.) (1984). *Magyar-Francia szòtàr*, Budapest, Akadémia Kiado.

JUHASZ, J., I. SZOKE, G. NAGY, M. KOVALOVSKI, (réd.) (1982). *Magyar értelmezo kéziszotàr*, Budapest, Akadémiai Kiadò.

REY, A. et J. REY-DEBOVE (réd.) (1987). *Le Petit Robert*, Paris, Le Robert.

Monographies et articles

AGNEL, E. (1995). *Phrase nominale et phrase avec verbe « être » en hongrois : essai de théorie syntaxique*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence.

ARTAUD, A. (1971). *Œuvres complètes*, tome IX, Paris, Gallimard.

BALL, D. (1996). « Acclaiming Adair : Against a certain Tendency in Translation Theory », *Translation Review*, 50, p. 19-22.

BALLY, C. (1951). *Traité de stylistique française*, Paris, Klincksieck.

BELL, R.T. (1991). *Translation and Translating : Theory and Practice*, London/ New York, Longman.

BENKO, L. et S. IMRE (1972). *The Hungarian Language*, The Hague / Paris, Mouton.

BERMAN, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger : culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Paris, Gallimard.

BOUSCAREN, J., J.J. FRANCKEL, S. ROBERT (dir.) (1995). *Langues et langages. Problèmes et raisonnement en linguistique. Mélanges offerts à Antoine Culioli*, Paris, PUF.

CHISS, J.-L. et C. PUECH (1987). *Fondations de la linguistique, études d'histoire et d'épistémologie*, Bruxelles, de Boeck.

CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, t. 1, Paris, Ophrys.

DANCETTE, J. (1997). « Mapping Meaning and Comprehension in Translation », chap. III, *Applied Psychology*, Vol. 3, Thousand Oaks, London, Sage Publications.

DANCETTE, J. (1995). *Parcours de traduction*, Lille, Presses universitaires de Lille.

DANCETTE, J. (1992). « Des processus de traduction concomitants : compréhension et recherche d'équivalents », *ACLA*, vol. 14, nº 1.

DANCETTE, J. et N. MÉNARD (1996). « Modèles empiriques et expérimentaux en traductologie : questions d'épistémologie », *Meta*, XLI. 1, p. 139-156.

DUCROT, O. et J.-M. SCHAEFFER (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.

ECO, U. (1996). *Interprétation et surinterprétation*, Paris, PUF.

ECO, U. (1990).*Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.

FUCHS, C. (réd) (1987). « L'ambiguïté et la paraphrase », *Actes du Colloque de Caen*, CNRS, p. 15-21.

FUCHS, C. et P. LE GOFFIC (1992). *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*, Paris, Hachette.

FUCHS, C. et P. LE GOFFIC (1985). « Ambiguïté, paraphrase et interprétation », *Modèles linguistiques*, T. VII, fasc. 2, PUL, p. 27-51.

GARDES-TAMINE, J. et M.-C. HUBERT (1993). *Dictionnaire de critique littéraire*, Paris, Armand-Colin.

GENETTE, G. (1991). *Fiction et diction*, Paris, Seuil.

GENETTE, G. (1972). *Figures*, Paris, Seuil.

GENTZLER, E. (1993). *Contemporary Translation Theories*, London, Routledge.

GHISELIN, B., R. ROMPEL et C. TAYLOR (1973). « Check-list du processus créatif », chap. 5, *La Créativité*, Paris / Bruxelles / Montréal, Dunod.

GOODMAN, N. (1992). *Manière de faire des mondes*, Nîmes, éditions Jacqueline Chambon.

GOODMAN, N. (1990). *Esthétique et connaissance*, Paris, éditions de l'Éclat.

GUILLEMIN-FLESCHER, J. (dir) (1992). *Linguistique contrastive et traduction*, Paris, OPHRYS.

GUILLEMIN-FLESCHER, J. (1981). *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*, Paris, OPHRYS.

HAMON, P. (1991). *La description littéraire. De l'Antiquité à Roland Barthes : une anthologie*, Paris, Macula.

HARRIS, B. (1973). « La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique », *Cahiers de linguistique*, 2, PUQ, p. 133-147.

KASSAI, G. (1988). « Réflexions sur une théorie de la contrastivité franco-hongroise », *Problèmes théoriques et méthodologiques de l'analyse contrastive*, Paris, Publications de la Sorbonne Nouvelle.

KASSAI, G. (1978). « Le traitement du résidu », Colloque sur la traduction poétique, Paris, Gallimard, p. 23-41.

KASSAI, G. (1974). *Études de stylistique comparée du français et du hongrois*, Thèse d'État, Université de Paris 3.

KASSAI, G. (1973). « Quelques recherches sur le style », *La linguistique*, v. 9, p. 130-140.

HATIM, B. et I. MASON (1990). *Discourse and the Translator*, London, Longman.

HÖNIG, H.G. (1991). « Holmes "Mapping Theory" and the Landscape of Mental Translation Processes », *Translation Studies : the State of the Art*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi.

KILANI-SCHOCH, M. (1988). *Introduction à la morphologie naturelle*, Berne, Peter Lang.

KIRALY, D.C. (1995). *Pathways in Translation.* Pedagogy and process, Kent, Ohio and London, England, The Kent State University Press.

KLEIBER, G. et J.E. TYVAERT (1990). *L'anaphore et ses domaines*, Paris, Klinsksieck.

KÖNIGS, F. (1986). « Recherches en traductologie en République fédérale d'Allemagne », *Meta*, XXXI, p. 119-136.

KUßMAUL, P. (1995). *Training the Translator*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

KUßMAUL, P. (1991). « Creativity in the Translation Process : Empirical Approaches », *Translation Studies : the State of the Art,* Amsterdam / Atlanta, Rodopi.

LORGNET, M. (1995). *Pour une traduction holistique : recueil d'exemples pour l'analyse et la traduction*, Bologne, CLUEB.

MAGNÉ, B. (1993). « De l'exhibitionnisme dans la traduction : à propos d'une traduction anglaise de la "Vie mode d'emploi" de Georges Perec », *Meta*, XXXVIII, 3, p. 397-402.

MARCEL, O. (1993). *La maladie européenne : Thomas Mann et le XX^e siècle*, Paris, P.U.F.

MEL'CUK, I. (1978). « Théorie de langage, théorie de traduction », *Meta XXIII*, p. 271-302.

MEL'CUK, I., A. CLAS et A. POLGUÈRE (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve, Duculot.

MÉNARD, N. (1983). *Mesure de la richesse lexicale*, Genève / Paris, Slatkine / Champion.

MESCHONNIC, H. (1989). « La nature dans la voix », in *Dictionnaire raisonné des onomatopées francoises de Charles Nodier*, Mauvezin, Trans-Europ-Repress, p. 13-104.

MESCHONNIC, H. (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, Paris, Verdier.

MESCHONNIC, H. (1970). *Pour la poétique*, Paris, Gallimard.

MOLINIÉ, G. (1992). *Dictionnaire de rhétorique*, Paris, Le Livre de Poche.

MOLINIÉ, G. (1990). « Sémiostylistique à propos de Proust », *Versants*, 18, p 21-30.

MOLINIÉ, G. et A. VIALA (1993). *Approches de la réception : sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*, Paris, PUF.

NYEKI, L. (1988). *Grammaire pratique du hongrois d'aujourd'hui*, Paris, OPHRYS / POF.

PÉRALDI, F. (1985). « Corps du texte et corps érotique », *Texte 4*, p. 177-189.

PÉRALDI, F. (1978). « Pour traduire "Un coup de dés"... », *Meta XXIII*, p. 109-123.

PERRET, J. (1975). « Traduction et parole : problèmes littéraires de la traduction », Bibliothèque de l'université de Louvain, p. 9-27.

PISARSKA, A. (1989). *Creativity of Translators : the Translation of Metaphorical Expressions in Non-Literary Texts*, Poznam, U.A.M.

SIMEONE, B. (1992). « D'un carnet de traducteur », *Poésie* 92, nº 41, p. 85-87.

SZENDE, T. (1996). « Problèmes d'équivalence dans les dictionnaires bilingues », chap.6, *Les dictionnaires bilingues*, Louvain-la-Neuve, Duculot.

VAN DIJK, T.A. et W. KINTSCH (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, New York / Toronto, Academic Press.

VAN DIJK, T.A. et W. KINTSCH (1975). « Comment on se rappelle et résume des histoires », *Langages*, 40, p. 98-116.

VEGLIANTE, J.C. (1991). *D'écrire la traduction*, Paris, Université de la Sorbonne nouvelle / Paris III.

VENUTI, L. (1992). *Rethinking Translation : discourse, subjectivity, ideology*, London/New York, Routledge.

Environnement et fin du monde : une mise en scène discursive

Michelle Loslier
Université de Sherbrooke

Dans le présent texte est proposée une analyse d'un segment particulier du discours social contemporain, le discours *environnementaliste alarmiste*[1]. L'analyse porte sur un corpus[2] d'articles et d'éditoriaux publiés depuis 1990 et comportant une perspective apocalyptique.

1. Cet article présente les résultats d'une recherche menée sous la direction de madame Céline Beaudet, dans le cadre d'une maîtrise en rédaction-communication à l'Université de Sherbrooke.

2. Le corpus se compose de 100 textes, des articles et des éditoriaux, tirés de trois magazines environnementalistes (*Écodécision*, *Franc-Vert*, *L'enjeu*) et du quotidien *Le Devoir*. Ces textes, publiés depuis 1990, sont écrits par des spécialistes et des non-spécialistes qui prennent position et qui, par l'emploi d'un lexique particulier, cherchent à inculquer aux lecteurs leur vision (apocalyptique) du monde.

Objet d'analyse, objectifs et hypothèse

Le discours[3] environnementaliste alarmiste, plutôt radical, brosse un sombre tableau du présent et, surtout, de l'avenir. Les textes par lesquels il s'actualise sont l'œuvre de ce que Jean-Claude Beacco[4] et Dominique Maingueneau (1991 : 190) appellent une «communauté discursive»[5]. Celle-ci regroupe des auteurs occidentaux qui s'adressent à un lectorat occidental. Tout en posant sur le «mode de vie occidental» des jugements relativement sévères, cette communauté discursive qualifie l'actuelle situation environnementale mondiale de «crise» et elle se veut prophétique en annonçant nombre de «catastrophes écologiques» qui menaceraient jusqu'à la survie de l'humanité. Le discours qui fait l'objet de cette analyse, enfin, est argumentatif ; il veut persuader.

Cette analyse ne s'intéresse pas tant au «contenu thématique» du discours (industrie, pollution, croissance démographique, etc.) qu'à la manière dont ce contenu est présenté, à la stratégie discursive. Seront mises en lumière, dans un premier temps, les opérations langagières et cognitives qui permettent, dans le discours environnementaliste alarmiste, un glissement de sens de la notion «environnement» vers la notion «apocalypse». Autrement dit, les opérations par lesquelles le champ sémantique de la notion «environnement» absorbe la notion «apocalypse», seront décrites.

Dans un deuxième temps seront observés les principaux raisonnements par lesquels, dans le discours analysé, la prophétie apocalyptique prend forme. Ces mêmes raisonnements mènent la communauté discursive à réclamer une transmutation des valeurs dominantes, c'est-à-dire un renversement

3. Est entendu par « discours » un ensemble sémantiquement homogène d'énoncés produits par un individu ou par une communauté dont l'opinion des membres converge.

4. BEACCO, J.-C. « À propos de la structuration des communautés discursives : beaux-arts et appréciatif », Les carnets du Cediscor 3, p. 135-160.

5. Une communauté discursive consiste, en résumé, en un groupe producteur de textes essentiellement monologaux, ayant une finalité publique commune et utilisant un lexique spécifique.

total de la perspective à partir de laquelle la réalité est jugée bonne ou mauvaise. Ces raisonnements sont dévoilés, principalement, par le classement des prémisses et des arguments utilisés dans le discours.

Selon l'hypothèse de base, la représentation de nature apocalyptique découle d'une mise en scène discursive[6]. Il serait possible de retracer et de décrire des phénomènes récurrents dans le discours d'un courant environnementaliste polémique des années 1990, courant qualifié d'alarmiste et œuvre d'une communauté discursive identifiable, auteure d'une prophétie apocalyptique sans cesse renouvelée. Plus précisément, il s'opérerait dans le discours un glissement de sens de la notion « environnement » vers la notion « apocalypse », et ce, à travers diverses opérations langagières et cognitives. Ces opérations servent à construire une représentation du monde sur laquelle seront posés des jugements.

Opérations du discours : le langagier et le cognitif

Les opérations du discours, telles que définies par Georges Vignaux (1988 : 183-191), permettent à un locuteur de construire un discours, de créer du sens, de se situer. Choisissant ses mots, le locuteur, sans cesse, montre, nomme, définit et juge. Il ne reconstitue pas la réalité, mais une vision particulière de la réalité; il suggère une interprétation du monde et il veut persuader qu'il dit vrai. Certaines des opérations discursives se rapportent au langagier, d'autres, au cognitif.

Les opérations et procédés langagiers sont, selon Vignaux, la thématisation, la dénomination, la désignation et la prédication. Par la thématisation, le lecteur donne à ses énoncés des objets; il parle de certaines choses. Par le fait même, il établit que ces choses existent, puisqu'il en parle. La dénomination consiste à nommer les objets. Apparaissent alors dans le discours des mots-clés, des termes-pivots. Le

6. Nous entendons par « mise en scène discursive » l'ensemble des stratégies discursives utilisées par le locuteur pour bâtir une représentation de la réalité, représentation conforme aux jugements qui seront posés.

locuteur désigne les objets lorsqu'il y fait référence autrement que par le « mot juste ». Il a alors recours à des reformulations, des anaphores infidèles, des pseudo-synonymes, avec pour résultat que les objets sont qualifiés, caractérisés. La prédication consiste aussi à attribuer aux objets des qualifications, des caractéristiques porteuses de sens dans lediscours :

> Ainsi, tout « objet » d'un discours ne pourra être interprété que dans un « espace » qui détermine en extension ses propriétés et dans un « champ » qui les précise en compréhension. Discourir en effet, signifie construire des « objets » et le faire au moyen de jugements qui vont stabiliser ces objets (VIGNAUX, 1988 : 183).

Les opérations cognitives (VIGNAUX, 1988 : 189-191) permettent au locuteur de mettre les objets thématisés en relation entre eux ainsi qu'avec d'autres objets du monde. Ces mises en relation se font au travers de procédés cognitifs tels que des définitions, des explications, des exemplifications, des métaphores, des comparaisons et des analogies. De cette façon, le locuteur crée un scénario, il stabilise une vision du monde et rejette celles qui ne concordent pas avec la finalité de son discours, il distingue le discours qu'il prend en charge de ceux qu'il se désapproprie. En somme, par les opérations cognitives, le locuteur se prête à un exercice d'opposition : il éclaire certains objets et en repousse d'autres dans l'ombre ; il réfute des relations entre objets pour en proposer d'autres; il affirme son adhésion à une représentation du monde en même temps qu'il souligne sa retenue par rapport à une autre :

> En résumé, les opérations cognitives constitutives de toute activité langagière vont jouer de ces mises en liaison, en confrontation, entre dénominations, catégories, propriétés, notions, et pour cela, dès l'origine du discours opérer pragmatiquement sur l'agencement de ce discours. Leur rôle va être à chaque fois d'établir relation entre objets, faits et situations, en apparence définis et « empruntés » à l'extérieur du discours mais, de fait, ainsi construits dans et par ce discours (VIGNAUX, 1981 : 101).

On peut parler encore de « créativité lexicale » (BEAUDET, 1997) ; cette construction d'une certaine représentation du monde,

par des procédés langagiers et cognitifs, relève en effet d'une stratégie créatrice.

Le discours environnementaliste alarmiste met en place, comme toile de fond, un schéma narratif dont les acteurs principaux se reconnaissent à leur « fréquence d'apparition». Ces acteurs principaux sont les objets du discours, objets qui, soumis aux opérations langagières et cognitives, sont thématisés, dénommés, désignés, prédiqués et mis en relation. De cette manière se constitue une histoire crédible autour d'enjeux explicites. À la lecture du corpus, il est apparu que le discours environnementaliste alarmiste met en scène trois acteurs principaux: l'*environnement*, l'*humain* et le *temps*. Les principales désignations auxquelles sont soumis les objets représentés par les termes-pivots *environnement* et *humain* ainsi que les relations établies entre ces deux objets seront ici observées. Ceci revient à reconstituer les paradigmes se développant autour des termes-pivots, se greffant à eux.

Le mot « planète » est celui qui revient le plus souvent dans les désignations de l'objet « environnement ». Dans le discours environnementaliste alarmiste, le mot «planète» est utilisé comme un synonyme du mot « environnement ». Les extraits suivants illustrent cette substitution : « *Dès aujourd'hui, sauvons notre planète* », « *habitudes de consommation insoutenables pour la planète* », « *un avenir viable pour la planète* ». La relation qui unit le terme-pivot «environnement» aux désignations basées sur le mot «planète» peut être qualifiée de métonymique[7]; quand on s'inquiète de «l'avenir de la planète», on ne craint pas pour l'astre qui est en orbite autour du Soleil, mais bien pour la faune, la flore, l'eau, l'air et les sols qui se trouvent à la surface de cette planète. Or, comme le soutient D. Maingueneau (1991 : 224), « aucune substitution n'est innocente». En effet, l'emploi du terme «planète», lorsqu'il s'agit de dégradation, de crise, d'urgence, contribue à la mise en scène apocalyptique: en substituant de manière répétitive au terme

7. Selon *Le Petit Robert*, la métonymie est « une figure de rhétorique et procédé de langage par lequel on exprime un concept au moyen d'un terme désignant un autre concept qui lui est uni par une relation nécessaire » (p. 1192).

« environnement » les termes « notre planète » ou encore « les systèmes planétaires », le locuteur donne au « problème environnemental » une ampleur certaine. Il renforce ainsi la thèse générale du discours, selon laquelle il faut « réagir » rapidement. Dans le discours environnementaliste alarmiste, donc, la notion « planète » fait partie du paradigme désignatif de l'objet « environnement ».

Les termes « nature »/« naturel », « vie »/« vital », « Terre », « patrimoine », « richesse » et « équilibre » servent aussi d'éléments principaux à plusieurs désignations de l'objet *environnement.* De ce paradigme sont tirées les quatre prédications suivantes, jusqu'à un certain point redondantes : l'environnement est l'attribut essentiel de la planète Terre ; l'environnement n'est pas la propriété de l'humain, il existe indépendamment de celui-ci ; le bon état de l'environnement est essentiel à la vie (corollairement, la dégradation de l'environnement entraîne la mort) ; l'environnement est un bien précieux. Ces prédications appuient la thèse selon laquelle il importe de conserver l'environnement.

Or il s'avère, selon le discours analysé ici – c'est ce qui justifie le ton alarmiste – que l'environnement subit présentement une « crise ». Voilà une autre prédication attribuée à l'objet « environnement » ; si l'objet lui-même reçoit une connotation positive, il en va tout autrement pour la situation environnementale. Celle-ci est désignée par les mots « crise », « déséquilibre », « dégradation » et « malaise », ce qu'illustrent les extraits suivants : « *dans le contexte de crise écologique actuelle* », « *redressement du déséquilibre écologique systémique* », « *la dégradation environnementale est souvent ressentie* », « *manifestations du malaise de la planète* ». « Est en état de crise » constitue donc une autre prédication majeure de l'objet « environnement » ; ce prédicat, associé aux quatre autres mentionnés plus tôt, légitime le discours environnementaliste alarmiste.

L'humain lui-même, dans le corpus, est surtout dénommé. Le paradigme de l'objet « humain » a donc été élargi pour inclure les manifestations de celui-ci, ces manifestations prenant, dans le discours analysé, une importance certaine. Plus précisément, on se penche sur

les manifestations des Occidentaux ; le développement et le mode de vie qui en découle sont connotés négativement. Lorsque l'on désigne les sociétés des pays industrialisés, les aspects les plus souvent évoqués sont la surconsommation, le gaspillage, le matérialisme : « *une société assoiffée d'énergie* », « *la société de surconsommation et de gaspillage dans laquelle nous vivons* », « *un monde de consommation* », « *notre civilisation matérielle* ». La prédication qui peut être tirée de ces désignations se formule ainsi : les sociétés (humaines) industrialisées se manifestent par la surconsommation, le gaspillage, le matérialisme.

Comme nous venons de le voir, les activités ou encore les manifestations de l'humain reçoivent, dans le discours analysé, une connotation négative, phénomène auquel participe le procédé langagier de désignation. Le qualificatif « insoutenable » résume la prédication accordée à l'activité humaine, activité qui s'observe principalement dans le développement et le mode de vie des Occidentaux. Cette prédication est sans cesse justifiée à l'aide de procédés cognitifs qui mettent en relation les deux principaux objets du discours, soit l'environnement et l'humain. Plus précisément, on souligne la responsabilité de l'humain dans la crise environnementale. En fait, le lien créé entre la situation environnementale et l'humain est double : d'une part, on établit que l'humain est responsable de la crise ; d'autre part, on souligne les conséquences néfastes de cette crise sur l'humain. Par cette dernière mise en relation, on justifie les désignations alarmistes de la situation environnementale. Par les procédés cognitifs, donc, pour justifier les désignations, on établit que l'humain est à la fois coupable et victime de la crise environnementale. Ces mises en relation constituent de nouveaux arguments, renforçant la thèse générale du discours, selon laquelle il urge de modifier les activités humaines afin de préserver l'environnement.

Raisonnements : les prémisses et les arguments

La seconde partie de l'analyse a permis de dégager les raisonnements principaux, qui justifient les jugements posés sur le monde. Plus précisément, les principales prémisses du discours environnementaliste alarmiste sont repérées et classées selon les catégories proposées par C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca dans le *Traité de l'argumentation* (1970). Par « prémisse » est entendu un (supposé) objet d'accord utilisé par le locuteur dans le but de cheminer vers une conclusion, soit la thèse qu'il veut faire admettre. À visée persuasive, les prémisses constituent une amorce d'argumentation. Celles-ci sont soigneusement choisies par le locuteur ; leur choix est arbitraire :

> D'autre part, le choix même des prémisses et leur reformulation, avec les aménagements qu'ils comportent, ne sont que rarement exempts de valeur argumentative : il s'agit d'une préparation au raisonnement qui plus qu'une mise en place des éléments, constitue déjà un premier pas dans leur utilisation persuasive (PERELMAN-TYTECA, 1970 : 87).

Les prémisses à statut de fait ou de vérité se rapportent au réel ; théoriquement, elles se situent au dessus de toute controverse et sont susceptibles d'être acceptées par un auditoire universel, exprimant une réalité objective. Certaines prémisses du discours analysé sont présentées comme la formulation de faits ou de vérités. Ainsi, on considère comme des objets d'accord universels, donc comme indiscutable, le fait que l'environnement est présentement en crise, que cette crise s'aggrave continuellement, que certains désastres environnementaux sont irréparables, que l'humain est responsable de la crise environnementale et, enfin, que cette crise nuit au bien-être de l'humain. Les extraits suivants illustrent la formulation de ces prémisses : *« Voilà le sacrifice que nous impose l'urgence de la crise »*, *« Nous ne pouvons pas survivre à la dégradation physique continue de la planète »*, *« Plusieurs des effets du réchauffement de la planète sur les écosystèmes seront irréversibles* [...] », *« La crise écologique est le résultat inattendu de l'intervention de l'humain dans*

la nature. », « *Le choix est devant nous : soigner cette Terre, ou participer à notre propre destruction et à celle de la diversité de la vie* ».

Les présomptions, catégorie de prémisses se rapportant aussi au réel, se définissent comme des suppositions fondées sur le *normal*, le *vraisemblable*, l'*habituel*. Dans le discours analysé, on fait grand usage des présomptions. Par exemple, on présume, on présente comme vraisemblable, qu'une généralisation du mode de vie occidental serait catastrophique pour l'environnement. Cette référence à une éventuelle généralisation du mode de vie occidental constitue ce que Marc Angenot appelle « raisonnement par fiction », s'appuyant sur « un fait non pas réel ni même vraisemblable, mais sur un fait potentiel, le plus souvent expressément irréalisable – en faisant appel à la conjecture, à l'extrapolation [...] » (ANGENOT, 1982 : 201). Plus précisément, l'évocation d'une éventuelle généralisation du mode de vie occidental constitue un « raisonnement par distanciation », branche du raisonnement par fiction. Dans le raisonnement par distanciation, on remet en question « une opinion familière, une situation tolérée, en la transposant "ailleurs" » (ANGENOT, 1982 : 202). On présume aussi, dans le discours analysé, que l'aggravation de la crise environnementale finira par entraîner l'extinction de la race humaine, qu'il y a possibilité de stopper ou du moins de ralentir la crise et que cette amélioration de la situation ne pourra venir que d'une profonde modification des activités humaines, principalement en Occident.

Les prémisses de type « hiérarchie » relèvent quant à elle du préférable. Elles sont donc partagées par des auditoires particuliers, ne se rapportant pas à une réalité objective. Les hiérarchies établissent la supériorité d'un terme sur un autre. Dans le discours analysé, par une hiérarchie, on établit la supériorité qualitative de l'environnement sur l'humain. La protection de l'environnement primera donc sur les intérêts humains.

En fait, l'environnement et le respect qui lui est dû se trouvent au cœur du système de valeurs – les valeurs constituent une catégorie de prémisses relevant du préférable. Ce système de valeurs se résume en deux propositions complémentaires : ce qui contribue à la préservation de l'environnement est une bonne chose ; ce qui nuit à la préservation de l'environnement est une mauvaise chose. Étant donné que les valeurs perçues comme dominantes sont considérées comme nuisibles pour l'environnement, on exprime dans le discours le souhait d'un renversement des valeurs, notion suggérée par Angenot (1996). Plus précisément, on dénonce les valeurs dites dominantes, dont on s'emploie à énumérer les conséquences négatives, pour ensuite proposer les valeurs inverses, présentées comme étant les « vraies ». On s'attaque aux fondements mêmes des sociétés occidentales en dévaluant l'industrie, la croissance économique et le développement technologique, associés à une simple et inconséquente recherche du profit. Par la même occasion, on valorise le retour aux sources, au naturel, à la décroissance économique. En deux mots, on prend la contrepartie du « lieu du progrès », lequel justifie le système de valeurs dominant ; on préfère le « désuet » au « nouveau ». L'extrait suivant illustre cette prise de position contre le progrès, contre le modernisme et la technologie : « [la crise écologique]*est aussi le résultat d'une foi naïve dans le progrès et d'une confiance excessive en la puissance innovatrice de la technologie* ».

Les valeurs se basent sur deux lieux, type de prémisses relevant aussi du préférable, qui apparaissent, dans le discours, de façon explicite et implicite. Ces lieux établissent que ce qui est unique doit être conservé et que ce qui est menacé prend de la valeur. On valorise ainsi l'environnement naturel, considéré comme unique et menacé. Dans le corpus, les prémisses énumérées plus haut sont appuyées, renforcées, par des exemples et des illustrations.

Pour former des raisonnements, les prémisses se joignent à des arguments. Un argument central du discours analysé est l'argument pragmatique, qui, se basant sur une liaison de succession, permet de juger une chose d'après ses conséquences (PERELMAN-TYTECA,

1970 : 358). Dans le discours environnementaliste alarmiste, toute action, toute manifestation est jugée selon ses effets sur l'environnement. Autrement dit, les conséquences sur l'environnement deviennent le principal critère pour juger les choses : « *Dorénavant, l'achat de voitures trop puissantes, qui démolissent les climats et compromettent les récoltes du Tiers-Monde, devrait être considéré comme criminel* ». Par cet argument, on fournit, sous la forme d'un syllogisme implicite, le critère qui servira à évaluer l'humain et ses activités : *L'environnement doit être préservé. Or l'activité humaine empêche la préservation de l'environnement. L'activité humaine doit donc changer.* Dans un tel esprit, les valeurs dominantes sont renversées : l'Occident, à cause des dommages qu'il cause à l'environnement, devient un anti-modèle alors que le tiers-monde devient un modèle de faible consommation et de non-croissance économique.

Un second argument, basé non pas sur une liaison de succession, mais sur une liaison de coexistence, justifie le jugement sévère posé sur l'humain et ses activités. Les arguments basés sur une liaison de coexistence insistent sur le lien entre un être et ses manifestations ; on justifie le jugement posé sur une personne en évoquant ses manifestations, considérées comme stables, déterminées et « irréversibles » (PERELMAN-TYTECA, 1970 : 396). Dans le *Traité de l'argumentation*, on trouve l'exemple du héros, qui n'est jugé que par ses manifestations, soit des actes héroïques. L'importance de la liaison de coexistence, dans le discours environnementaliste analysé, réside dans la relation qu'on établit entre l'humain et ses manifestations. L'homme « moderne » se caractérise, se manifeste, par les dommages qu'il cause à l'environnement ; plus on recule dans le temps, moins l'homme se caractérise de cette manière. On prône donc un retour aux sources, une espèce de marche arrière en présentant l'homme contemporain comme manifestement nuisible, ce qu'illustre l'extrait suivant : « *L'Univers tout entier s'achemine vers sa mort thermique. Georgescu-Roegen situe l'économie dans le mouvement de dégradation universelle que, selon lui, toute activité humaine ne peut qu'accélérer* ». L'argument de coexistence permet donc encore, par la

mise en relation de l'espèce humaine et de ses manifestations, de porter un jugement sur l'homme.

Conclusion

Le but général de mon propos, enfin, était de vérifier l'hypothèse principale, selon laquelle le discours environnementaliste alarmiste consiste en une mise en scène de la prophétie apocalyptique, mise en scène obtenue par les opérations langagières, cognitives et les jugements. Or toute la valeur persuasive du discours analysé tient, en effet, dans la prophétie apocalyptique mise en scène. Par des procédés langagiers (reformulations, pseudo-synonymes, etc.) et cognitifs (définitions, comparaisons, etc.) de même que par la dissémination de prémisses (vérités, présomptions) et d'arguments (exemples, illustrations), on établit que la crise environnementale risque d'être fatale pour l'humain.

En fait, les résultats des deux analyses se recoupent, jusqu'à un certain point ; ils se recoupent dans ce qu'ils ont d'essentiel, soit cette mise en scène d'une prophétie apocalyptique. La micro-analyse (opérations discursives) et la macro-analyse (raisonnements) conduisent en fin de compte au même scénario, celui d'une crise environnementale causée par l'humain et éventuellement mortelle pour lui. Il ressort de l'argumentation que la crise environnementale est une forme de punition exercée contre l'humain, coupable de matérialisme débridé. Sont mis en opposition la nature, bonne, et l'humain, mauvais.

Bibliographie

ANGENOT, Marc (1996). *Idéologies du ressentiment.* Montréal, Éditions XYZ.

ANGENOT, Marc (1982). *La parole pamphlétaire.* Coll. « Langages et sociétés », Paris, Éditions Payot.

BEAUDET, Céline (1994). « Pour une typologie des résumés fonctionnels », *Technostyle*, vol. 11, n° 3-4, p. 49-59.

BEAUDET, Céline (1997). « Créativité lexicale et dérive axiologique : le cas du dossier tabac », Actes du colloque *Écritures et créativité*, ACFAS. (À paraître à l'automne 1998)

MAINGUENEAU, Dominique (1991). *L'analyse de discours*. Coll. « Linguistique », Paris, Éditions Hachette.

OLÉRON, Pierre (1996). *L'argumentation*. Coll. « Que sais-je ? », 4e édition, Paris, Presses universitaires de France.

PERELMAN, Chaïm (1977). *L'empire rhétorique*. Paris, Éditions Vrin.

PERELMAN, Chaïm et L. OLBRECHTS-TYTECA (1970). *Le traité de l'argumentation*. Coll. « Sociologie générale et philosophie sociale », 2e édition, Bruxelles, Éditions de l'Institut de sociologie.

PETITJEAN, André (1989). « Les typologies textuelles », *Pratiques*, n°62, p. 86-125.

VIGNAUX, Georges (1981). « Énoncer, argumenter : opérations du discours, logiques du discours », *Langue française*, n° 50, p. 91-116.

VIGNAUX, Georges (1988). *Le discours, acteur du monde*. Coll. « L'homme dans la langue », Paris, Éditions Ophrys.

COLL. (1992). *Un lieu d'inscription de la didacticité*. Coll. « Les carnets du Cediscor », 1. Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.

COLL. (1994). *Discours d'enseignement et discours médiatiques.* Coll. « Les carnets du Cediscor », 2, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.

COLL. (1995). *Les enjeux du discours spécialisé.* Coll. « Les carnets du Cediscor », 3. Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.

COLL. (1993). *Parcours linguistiques de discours spécialisés.* Coll. « Sciences pour la communication », vol. 41. Paris, Éditions Peter Lang

La révision professionnelle : différents types de révision des textes destinés à la publication

Francine Cloutier
Université du Québec à Montréal
Rédactrice-réviseure aux Éditions CEC

Introduction

Si la révision est une étape capitale dans tous les projets d'écriture, elle le demeure tout autant au stade de la préparation des textes pour publication par une maison d'édition ou un organisme public, parapublic ou privé. J'entends ici la révision pratiquée par un tiers sur un texte qui n'est pas le sien, non celle qu'un ou une auteur(e) fait de son propre texte, ni celle qui est pratiquée en traduction (également par un tiers). J'entends en fait *révision de textes* au sens de *editing* et j'emploie cette expression par commodité plutôt que *rédaction-révision*, traduction de *editing*. Cette révision de textes, qui pourrait être qualifiée de *professionnelle*, est une activité complexe comportant un large éventail de tâches rédactionnelles et éditoriales. Pourtant, on en a encore généralement une conception limitée et on ignore sa nature véritable et son importance.

Cet article a pour but de mieux la faire connaître en présentant, dans un premier temps, des facteurs qui en expliquent la méconnaissance et, dans un deuxième temps, les définitions courantes des différents types de révisions en usage dans le milieu de l'édition. Je proposerai ensuite des pistes pour préciser les définitions de trois de ces révisions, à la lumière de l'examen préliminaire de données provenant d'une recherche de doctorat que je poursuis actuellement sur la révision des textes explicatifs-expositifs (au sens de ADAM, 1985, 1987, 1990 ; PETITJEAN, 1989). Il serait souhaitable en effet que les définitions de ces révisions reflètent mieux la complexité et la spécificité de la révision professionnelle et qu'elles en favorisent ainsi un enseignement plus complet, plus réaliste et plus scientifique.

Une méconnaissance de la révision professionnelle

Comme le rappelle François Richaudeau (1979 : 191), les textes destinés à la publication sont rarement parfaits et sont la plupart du temps retouchés et parfois profondément remaniés par leurs auteurs à la suite des suggestions faites le plus souvent par la personne chargée d'en faire la révision. Cependant, la plupart des gens ignorent ce fait et ont une conception limitée de la révision de textes professionnelle. Plusieurs s'imaginent en effet qu'elle ne consiste qu'à corriger des fautes d'orthographe lexicale ou grammaticale, ce qui, croit-on, la met à la portée de quiconque est capable de relever une faute d'orthographe ou une coquille dans un texte et connaît les « règles de grammaire ». D'autres pensent que la révision ne touche que les aspects linguistique et orthographique du texte[1] ; il ne s'agirait alors que de faire une correction normative sur le plan de la syntaxe et du lexique (correction d'anglicismes, de barbarismes), de modifier la

1. J'emploie *linguistique* au sens strict pour renvoyer au système linguistique. L'orthographe est une représentation graphique de la langue qui comprend d'autres conventions que celles du système linguistique, dont plusieurs règles arbitraires (voir, entre autres, les travaux de Nina Catach). L'aspect graphique est aussi porteur de sens, mais il ne relève pas du code linguistique.

ponctuation, de vérifier l'emploi des majuscules et des coupures de mots en fin de lignes, en plus de corriger les fautes d'orthographe lexicale ou grammaticale.

On ignore donc de façon générale que la révision porte sur d'autres aspects du texte – comme les aspects structurel[2] et informatif, entre autres – et qu'il existe différents types de révisions, reliés à chacune des étapes du déroulement du processus d'édition. Une fois accepté pour publication, un texte ou projet d'édition traverse en effet deux grandes étapes avant d'être imprimé, celle de la révision et ensuite celle de la production, qui se subdivisent à leur tour en sous-étapes déterminées par le type de révision auquel elles correspondent : rédaction d'un nouveau texte ou de certaines parties du texte si nécessaire, révision structurale, révision linguistique, préparation de copie, corrections des divers jeux d'épreuves.

D'autres facteurs contribuent à la méconnaissance de la révision professionnelle. D'une part, c'est un travail qui devient invisible une fois que le texte est publié, les lecteurs et lectrices n'ayant pas accès à ses états antérieurs. D'autre part, ce travail est souvent occulté pour ne pas porter ombrage à l'auteur(e) : le nom de la personne qui a fait la révision n'apparaît ni sur la couverture ni sur la page-titre d'un livre, par exemple; et si son nom figure parfois, ce n'est que sur la page copyright, page à laquelle peu de gens accordent de l'attention. De plus, les rédacteurs-réviseurs et rédactrices-réviseures ont appris jusqu'à présent leur métier sur le tas et il est fréquent qu'ils ne connaissent pas eux-mêmes tous les types de révisions s'ils ne travaillent qu'à la pige. Les maisons d'édition et les organismes publics ou parapublics ayant tendance à ne plus en embaucher sur une base permanente, ils n'ont pas toujours l'occasion de voir le déroulement complet du processus d'édition. Il est pour cette même raison devenu plus difficile d'apprendre le métier progressivement, en allant des tâches les plus simples aux plus complexes, au contact de personnes plus expérimentées.

2. J'utilise le qualificatif *structurel* plutôt que *structural*, qui apparaît dans *révision structurale*. Je proposerai d'ailleurs plus loin de désigner autrement cette révision.

En outre, les connaissances dans le domaine de la révision professionnelle représentent une compilation de conseils pratiques souvent fort judicieux mais elles ne sont appuyées sur aucune théorie. Exception faite des recherches qui sont menées depuis une quinzaine d'années en didactique sur le processus d'écriture et la révision effectuée par les sujets scripteurs (par exemple, HAYES et coll., 1987 ; DAVID, 1994 ; FORTIER, 1995), il n'y a pas de recherches théoriques sur la révision de textes professionnelle comme telle, sur son rôle ou les concepts qu'elle utilise explicitement ou implicitement. Il n'existe pas non plus beaucoup d'ouvrages en français spécifiquement consacrés à la révision professionnelle des textes. On y accède indirectement par des guides de rédaction comme celui du Secrétariat d'État (1996), des guides de publication à l'intention des auteurs comme celui de Doppagne (1980) ou des recueils plus spécialisés tel celui de l'Imprimerie nationale (1990). Mais ces ouvrages fournissent en général surtout des renseignements sur les règles d'écriture orthographiques et typographiques, des conseils d'ordre stylistique ou sur la présentation d'un manuscrit à une maison d'édition. Quelques ouvrages vont au-delà, toujours par le biais de la rédaction, comme le classique ouvrage de Richaudeau (1979) et certains ouvrages fournissent des explications sur deux types de révision particuliers comme celui de Auger (1976). La documentation spécifique sur la révision professionnelle est plus riche chez les Américains, à titre d'exemples : le *Merriam Webster's manual for writers and editors* (1998), Gross (1993), Stainton (1991). Il existe également des publications, surtout anglophones, d'associations comme celle de l'Association canadienne des rédacteurs-réviseurs[3] (*Active Voice, La Perluette*) ou de l'entreprise de communication américaine Editorial Eye. Cependant, il s'agit généralement d'explications et de conseils sur la pratique même du métier mais jamais d'un questionnement théorique sur le rôle et la raison d'être des modifications apportées au cours des différentes étapes de la réalisation d'un projet d'édition, ni de remises en question des

3. C'est l'Editor's Association of Canada. Cette association est beaucoup plus importante et active du côté anglophone.

définitions courantes des différents types de révisions dans le milieu de l'édition.

Il n'y a par conséquent aucune description des différents types de révisions comprenant une analyse explicative exhaustive de leur fonction. Les définitions existantes sont peu nombreuses, peu accessibles, et certaines d'entre elles manquent d'ailleurs de précision. De ce fait, elles ne peuvent rendre compte de la nature réelle et de la complexité du travail de révision, qui touche à la fois les niveaux structurel et phrastique ou interphrastique du texte ainsi que toutes ses dimensions, aussi bien rédactionnelle, informative, linguistique, orthographique que typographique, dans un cadre communicatif particulier à chaque texte (RICHAUDEAU, 1979 ; SPERBER, WILSON, 1995, 2e éd.).

Des définitions des types de révisions en usage dans le milieu de l'édition

Les définitions des différents types de révisions en usage dans le milieu de l'édition correspondent à quelques variantes près à celles qui ont été établies il y a environ huit ans par l'équipe des rédactrices-réviseures des Éditions CEC[4], ainsi que par l'Association canadienne des rédacteurs-réviseurs[5]. Elles sont présentées ici en suivant le déroulement idéal des étapes de réalisation d'un projet d'édition.

4. Ces définitions sont consignées dans un document interne (« Mandat écrit »). Les rédactrices-réviseures des Éditions CEC cumulent entre dix et vingt-cinq ans d'expérience dans le domaine.

5. Les définitions données par l'ACR apparaissent dans le contrat-type dont elle suggère l'utilisation à ses membres et dans le dépliant publicitaire *Définitions des activités rédactionnelles*. La Société québécoise de la rédaction professionnelle n'a pour sa part pas encore établi de définitions et mentionne simplement dans son dépliant de présentation que la rédaction professionnelle comprend la rédaction originale, la réécriture et la révision.

L'étape de la révision

L'étape de la révision comprend des révisions de diverses natures selon l'état du texte original : rédaction ou nouvelle rédaction, révision structurale, révision linguistique et préparation de copie.

La rédaction ou nouvelle rédaction

La rédaction ou nouvelle rédaction consiste à rédiger un nouveau manuscrit ou certaines parties du manuscrit à partir des recherches préparées par l'auteur(e), par des conseillers ou par la rédactrice-réviseure ou le rédacteur-réviseur même. Il peut aussi s'agir d'intégrer les contributions de différents auteurs ou de conseillers et de préparer et de rédiger divers textes pour compléter un projet d'édition, tels que table des matières, index, bibliographies, notes et légendes.

La révision structurale

La révision structurale vise à assurer la cohérence du texte. Elle consiste à vérifier s'il faut clarifier et réorganiser le contenu et la structure du texte selon sa nature et les destinataires visés. Au besoin, des demandes d'éclaircissement sont adressées à l'auteur(e) et des suggestions de réorganisation, de remaniements, de même que des suggestions de présentation des informations sous une autre forme (tableaux, figures à créer ou l'inverse) lui sont faites. Une vérification de l'exactitude du contenu peut également s'imposer. Cette révision correspond à ce que l'Association canadienne des rédacteurs-réviseurs appelle *substantive editing*.

La révision linguistique

La révision linguistique vise à assurer l'intelligibilité du texte en fonction de ses futurs destinataires. Elle consiste à clarifier le sens, à

lever les ambiguïtés présentes dans le texte sur le plan de la syntaxe et du lexique, à vérifier la justesse de la terminologie employée, à vérifier si le niveau de langue est juste et constant. C'est à cette étape qu'est également vérifié le respect des règles d'écriture typographiques (emploi des majuscules, de l'italique, graphie des toponymes, des abréviations, représentation des nombres, des symboles, respect de l'espace entre un mot et un symbole, etc.), que l'uniformisation des graphies est faite et que les fautes d'orthographe lexicale et grammaticale ou de ponctuation sont corrigées. Ce type de révision correspond à ce que l'Association canadienne des rédacteurs-réviseurs appelle *stylistic* ou *line editing* et inclut des éléments de ce qu'elle appelle *copy editing* (correction syntaxique, orthographique, application des règles d'écriture typographiques).

La préparation de copie

La préparation de copie consiste à uniformiser la présentation du texte (uniformisation de la présentation des énumérations, des tableaux, graphiques et figures, des titres et sous-titres (avec ou sans déterminant), des légendes, des références, des renvois, des notes, etc.), à assurer la concordance entre les titres apparaissant dans la table des matières et ceux du corps du texte, s'il y a lieu, à indiquer les niveaux de titres, l'emploi des gras et des italiques, l'emplacement des illustrations, tableaux, figures ou graphiques et à marquer le texte selon le code typographique correspondant à la maquette retenue. Ce type de révision fait partie de ce que l'Association canadienne des rédacteurs-réviseurs nomme également *copy editing*. C'est le seul type de révision, mise à part la correction d'épreuves, dont une définition soit donnée et pour laquelle il existe des explications dans des ouvrages de référence français (AUGER, 1976 ; BAUDIN, 1985 ; RICHAUDEAU, 1979), parce qu'idéalement un texte destiné à la publication ne devrait nécessiter que ce type de révision avant la production ; s'y ajoutent alors une vérification de l'application des règles d'écriture typographiques et une correction orthographique.

Chacune de ces révisions donne lieu à un état textuel différent (DUCROT, SCHAEFFER, 1995 : 174) du projet, car à chaque étape les modifications suggérées et les demandes d'éclaircissement sont soumises à l'auteur(e) qui fournit les réponses requises et qui s'entend avec la rédactrice-réviseure ou le rédacteur-réviseur sur les modifications à apporter. Ces modifications sont à leur tour révisées, notées sur la copie du texte et ensuite intégrées à la version électronique. On obtient ainsi un nouvel état du texte dont il faut faire la collation, c'est-à-dire la comparaison avec l'état antérieur, pour s'assurer que les modifications demandées ont toutes été faites. Cet état est de nouveau annoté (modifications oubliées) et subit l'étape suivante du travail. On en arrive, après ces révisions, au texte définitif qui passe alors à la composition et à la mise en pages, c'est-à-dire à l'étape de la production proprement dite.

L'étape de la production

Concurremment à la révision, on identifie les besoins iconographiques (documents à faire réaliser ou à trouver) et on entame la recherche de documents iconographiques existants ainsi que les demandes d'autorisation de reproduction de documents iconographiques ou textuels, s'il y a lieu. De plus, on demande à un concepteur ou à une conceptrice graphique de réaliser une maquette pour le projet en question, c'est-à-dire d'en proposer une présentation visuelle. À partir d'une première maquette retenue, des essais de composition sont exécutés sur un extrait représentatif du texte pour s'assurer que la maquette couvre tous les cas de figure et pour permettre les ajustements nécessaires avant que la production s'enclenche. La composition et la mise en pages donnent aussi lieu à différents états textuels (premières épreuves, deuxièmes épreuves, prêt-à-photographier, séparation de couleurs pour un imprimé en couleurs, bleus) qui font l'objet de relectures, de vérifications et de corrections diverses permettant de parachever le travail accompli au cours des révisions précédentes.

La correction des premières épreuves

Les premières épreuves ou épreuves en première (BERTHELOT, 1992 : 63) permettent de vérifier les points suivants :

- si les demandes de modifications qui apparaissent sur le texte définitif ont été exécutées, car elles ont été fréquemment intégrées à la version électronique qui a été remise à l'atelier de composition typographique sans qu'une nouvelle sortie papier en ait été faite et vérifiée au préalable ;
- si le code typographique a été respecté (caractères, corps, graisses, interlignage, justification, renfoncements, blancs, niveaux des titres) ;
- si la présentation des éléments appartenant à un même ensemble graphique est uniforme (tableaux, ouvertures de chapitres, par exemple) ;
- si les titres de la table des matières et du texte concordent toujours ;
- s'il y a des coupures dans les titres.

Le texte fait alors également l'objet de deux lectures :

- une lecture pour s'assurer qu'il n'y a pas de fautes dans le texte, que les coupures de mots en bout de lignes sont justes et pour marquer les renvois en vue d'une vérification ultérieure ;
- une autre lecture pour revoir l'ensemble du texte d'un seul tenant et faire les ajustements qui s'imposent encore.

Comme les premières épreuves sont mises en pages dès cette étape plutôt qu'à l'étape des deuxièmes épreuves depuis l'implantation des technologies de composition et de mise en pages électroniques, les vérifications relatives à la mise en pages sont réalisées sur cet état du texte. Les points suivants sont vérifiés :

- la disposition générale du texte, des documents iconographiques, des tableaux et figures ;
- l'enchaînement du texte, en portant attention aux lignes veuves, aux lignes orphelines et aux fins de belles pages (pages impaires) ;
- le positionnement d'éléments comme les folios, les titres courants et autres éléments graphiques (filets) ;
- la pagination (l'ordre des pages) ;
- les renvois qu'il est possible de finaliser dès cette étape ;
- le miroir typographique par rapport au format de la page (hauteur et largeur du texte, largeur des marges) et les lignes de coupe prévues.

S'y ajoutent la prise en compte des commentaires de l'auteur(e) sur la mise en pages de même que l'intégration de ses modifications textuelles, s'il y a lieu.

Il arrive cependant que la correction des premières épreuves comporte des tâches relevant de la préparation de copie ou de la révision linguistique si les révisions précédant la correction des premières épreuves ont été omises. Mais il s'agit là de l'exception, non de la règle, car les modifications apportées à ce stade sont coûteuses et ne sont exécutées qu'à la demande expresse du mandant.

La correction des deuxièmes épreuves

Les deuxièmes épreuves ou épreuves en deuxième (BERTHELOT, 1992 : 64) permettent de :

- vérifier si les corrections demandées aux premières épreuves mises en pages ont été exécutées ;
- relire les passages remaniés, corrigés ou déplacés pour s'assurer qu'il ne s'y est pas glissé d'erreurs ;
- lire à nouveau les titres et sous-titres afin de s'assurer qu'ils ne comportent pas d'erreurs ;

- refaire une vérification de la table des matières, de l'ordonnancement des folios et des titres courants ;
- mettre la dernière main aux renvois ;
- s'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs causées par la manipulation électronique du texte et que les indications de couleurs à utiliser et de positionnement des documents iconographiques sont exactes et correspondent aux bons documents.

La vérification du prêt-à-photographier

Le prêt-à-photographier, c'est-à-dire le projet prêt pour impression, permet de vérifier si les corrections demandées aux deuxièmes épreuves ont été exécutées et à s'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs causées par la manipulation électronique du texte (mauvaises coupures de mots, signes étranges, déplacement de textes, etc.). S'il s'agit d'une publication en couleurs, un état supplémentaire s'ajoutera, la séparation de couleurs. Sa vérification permet de s'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs causées par la manipulation électronique du texte et des éléments graphiques et iconographiques lors du transfert au moment de la préparation des films pour l'impression. Il faut s'assurer que la séparation de couleurs est conforme au prêt-à-photographier, c'est-à-dire que tous les éléments de chacune des pages apparaissent, que les couleurs de chacun des éléments sont les bonnes, que les photographies et illustrations sont bien celles choisies pour chacune des pages et sont au foyer.

La vérification des bleus

Les bleus ou ozalids (BERHELOT, 1992 : 109 ; DREYFUS, RICHAUDEAU, PONOT, 1977 : 638) permettent de s'assurer encore une fois qu'il n'y a pas d'erreurs causées par la manipulation électronique du texte ainsi que des éléments graphiques et iconographiques, que les bleus sont conformes au prêt-à-photographier (présence de tous les éléments de la page) et à la

séparation de couleurs le cas échéant, que les lignes de coupe sont bonnes, que les pages sont au registre et qu'il n'y a pas de taches sur les films.

Ainsi présentés, les différents types de révisions paraissent bien distincts. Toutefois, les distinctions entre les révisions les plus fréquentes que sont les révisions structurale, linguistique, la préparation de copie, et même la correction d'épreuves proprement dite, ne sont connues que des experts dans le domaine et des confusions persistent parce que les définitions données ne sont pas toujours constantes ni suffisamment précises. Les divers remaniements qu'il arrive d'avoir à faire au cours de la révision structurale ne sont pas décrits, par exemple. Il pourrait par ailleurs sembler difficile de distinguer révision structurale, révision linguistique et préparation de copie parce que les modifications qu'elles impliquent touchent à la fois le niveau structurel et le niveau phrastique ou interphrastique du texte. Il serait cependant possible de mieux définir la révision structurale et de mieux délimiter les frontières entre révisions structurale, linguistique et préparation de copie en commençant, dans un premier temps, par identifier les modifications apportées au cours de ces différentes révisions et les niveaux du texte touchés par chacune des modifications. C'est ce qu'indique, en effet, un examen préliminaire d'un extrait de mon corpus de recherche.

Révisions structurale, linguistique et préparation de copie : identification des modifications et des niveaux du texte touchés

Pour identifier les modifications apportées au cours des révisions structurale, linguistique et de la préparation de copie, j'utilise comme corpus un projet d'édition, projet de réédition en fait, intitulé *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (ANGERS 1996, 2e éd., Montréal, Éditions CEC). Il s'agit d'un manuel scolaire qui permet d'initier graduellement les étudiants et étudiantes du collégial

à la méthodologie de la recherche en sciences humaines[6]. Ce corpus comprend cinq états textuels (ainsi que les notes manuscrites de la réviseure à l'auteur pour les états 2 et 3 et le suivi de l'évolution de la réalisation du projet sous la forme d'un calendrier de production) :

- l'état 1, qui correspond au manuscrit original du projet remis par l'auteur aux éditions CEC ;
- l'état 2, qui comporte les modifications apportées au manuscrit original au cours de la révision structurale et de la préparation de copie; cet état précédant immédiatement les premières épreuves constitue le manuscrit définitif et devrait comprendre idéalement la révision linguistique dont la réalisation a été omise faute de temps ;
- l'état 3, qui correspond aux premières épreuves mises en pages sur lesquelles la révision linguistique a été faite ainsi que les corrections des premières habituelles ;
- l'état 4, qui correspond aux deuxièmes épreuves mises en pages et qui comporte les traces des vérifications et corrections habituelles à ce stade ;
- l'état 5, qui correspond au prêt-à-photographier (les bleus ne seront pas pris en compte).

L'extrait sur lequel l'examen préliminaire a été réalisé correspond à l'état 2 de la section intitulée « L'analyse de contenu » du chapitre 7, la cinquième technique de recherche présentée dans ce chapitre. L'extrait comprend 380 lignes, dont 248 lignes comportent des modifications[7], soit 65 % du texte de la section. L'examen de ces modifications révèle que certaines touchent la structure du texte, c'est-à-dire l'organisation des informations, d'autres des phrases – délimitées par une majuscule et un point, un point-virgule ou des deux-points – qui ont dû être modifiées à cause de la restructuration

6. Je tiens à remercier Maurice Angers ainsi que Les Éditions CEC de m'avoir accordé l'autorisation d'utiliser les différents états textuels de ce projet d'édition.

7. Ces modifications ont toutes été au préalable proposées à l'auteur, discutées avec lui, acceptées et endossées par lui, comme pour tout l'ensemble de l'ouvrage. Elles sont d'ailleurs juridiquement considérées comme les siennes, et il est le seul à signer l'ouvrage.

du texte, d'autres encore ne touchent que des phrases ou des mots indépendamment de cette restructuration. Il n'est pas possible de donner dans l'espace restreint de cet article des exemples de chaque type de modifications observées. Néanmoins, leur nomenclature permettra de se faire une idée plus précise des interventions caractéristiques des révisions structurale, linguistique et de la préparation de copie.

Des modifications structurelles

Les modifications qui touchent la structure du texte comprennent des interventions qui touchent le texte principal et des interventions qui touchent les textes indicateurs, c'est-à-dire les titres, sous-titres et intertitres, ainsi que les textes annexes, comme les définitions et les renvois, qui apparaîtront en marge du texte principal (RICHAUDEAU, 1979 : 80, 285). Parmi les interventions structurelles qui portent sur le texte principal, les trois types de remaniements suivants sont observables : remaniement par abrègement ou suppression, remaniement par déplacement, remaniement par augmentation ou ajout de texte.

Remaniements par abrègement ou suppression

Un remaniement par abrègement ou suppression est un remaniement dans lequel les éléments d'un passage sont carrément éliminés du texte (LAUFER, 1972 : 24). Dans l'extrait analysé, ces remaniements touchent des informations redondantes soit par rapport à la section même (10), soit par rapport au chapitre dans lequel se trouve la section (1), soit par rapport à des chapitres antérieurs (8) ou à des chapitres ultérieurs (8), soit des informations qui n'ont pas été jugées essentielles (8).

Remaniements par déplacement

Un remaniement par déplacement est un remaniement dans lequel des éléments d'un passage sont reportés ailleurs dans le texte (LAUFER 1972 : 24). On observe au début de l'extrait un déplacement de plus de 50 lignes qui fait commencer la section 62 lignes plus loin qu'initialement et qui comprend lui-même des remaniements par déplacement et des remaniements par abrègement. Un autre remaniement par déplacement est effectué par la suppression d'une figure dont les informations seront reprises dans le tableau synthèse final du chapitre.

Remaniement par augmentation ou ajout

Un remaniement par augmentation ou ajout consiste tout simplement à ajouter du texte (LAUFER, 1972 : 24). Il ne s'en présente qu'un cas dans cette section, il s'agit de l'ajout d'un texte introducteur à une subdivision.

Modifications des textes indicateurs

Certaines modifications structurelles touchent des textes indicateurs. Il s'agit d'ajouts de renvois (2) ou de définitions (1), d'indications de positionnement de définitions (2), ou encore d'éliminations (1), d'ajouts (2), de modifications (3) ou de remplacements (1) de sous-titres.

Des modifications phrastiques ou interphrastiques dépendantes des modifications structurelles

Les modifications structurelles du texte principal entraînent des modifications au niveau phrastique ou interphrastique. Ces

modifications touchent surtout les moyens cohésifs lexicaux et grammaticaux tels :

- des descriptions définies qui ont été remplacées (2), modifiées (4) ou supprimées (2) ;
- des anaphores pronominales qui ont été ajoutées (1) ou remplacées (2) ;
- des connecteurs qui ont été ajoutés (1) ou supprimés (6) ;
- un accord grammatical.

Elles touchent dans quelques cas la ponctuation (3) et l'emploi de majuscules (1).

Ce sont les modifications structurelles apportées au texte principal et aux textes indicateurs ainsi que les modifications phrastiques ou interphrastiques engendrées par ces modifications qui relèvent de la révision structurale. Elles portent presque exclusivement sur le contenu informatif même du texte, sur l'organisation des informations qui s'y trouvent et sur les relations qui existent entre elles.

Des modifications au niveau uniquement phrastique ou interphrastique

Certaines modifications ne touchent que des mots, des propositions ou des phrases du texte, ou encore la ponctuation. Il s'agit des modifications suivantes :

- modernisation de l'orthographe (2) ;
- emploi de la majuscule au mot qui commence dorénavant une phrase parce que les premiers mots de la phrase ont été supprimés (3) ;
- emploi des majuscules dans la désignation d'un évènement historique (1) ;
- féminisation de titres de fonction (3) ;

- modifications de la ponctuation à cause de modifications phrastiques ou interphrastiques (5) ;
- modification du niveau de langue (1) ;
- modification d'une marque énonciative (1) ;
- modifications syntaxiques constituées par l'ajout (1) ou le remplacement (1) d'une préposition ou provoquées par l'ajout ou la suppression d'un connecteur ;
- corrections syntaxiques (2) ;
- modifications de descriptions définies (6) ;
- correction lexicale normative (1) ;
- modification typographique (1) ;
- élimination de redondances interphrastiques (3) ;
- mise à jour d'informations (2).

On constate que, mises à jour d'informations et éliminations de redondances mises à part, les modifications apportées au niveau uniquement phrastique ou interphrastique sont des modifications linguistiques, c'est-à-dire lexicales ou syntaxiques, ou des modifications orthographiques et typographiques. Ces modifications ne changent rien à la structure du texte et ce sont celles qui sont en général exécutées au cours de la révision linguistique.

Des modifications typographiques structurelles

D'autres modifications, par contre, touchent de nouveau la structure du texte : ce sont les modifications typographiques demandées aux titres (1), sous-titres (2) et intertitres (5). Ce sont les modifications de ce type qui relèvent de la préparation de copie, quoique la hiérarchie des titres, sous-titres et intertitres soit établie au stade de la révision structurale. Les modifications typographiques sont demandées en fonction de cette hiérarchie. Une autre modification typographique qui relève de la préparation de copie touche également la structure du texte. Il s'agit de la demande de mettre une description définie en caractères gras pour indiquer que cette notion sera définie en marge du texte et apparaîtra aussi au glossaire.

Conclusion

Des 248 lignes touchées par des modifications, 207 lignes (83 %) comportent des modifications structurelles, portant sur le texte principal et sur les textes indicateurs, et des modifications phrastiques ou interphrastiques imposées par les modifications structurelles effectuées au cours de la révision structurale ; 10 lignes (4 %) portent des modifications typographiques structurelles (9) et phrastiques (1) qui relèvent de la préparation de copie. Quoique la révision linguistique n'ait pu être faite d'après le calendrier de production, l'état de l'extrait examiné en porte des traces : 32 lignes (13 %) de l'extrait comportent des modifications uniquement phrastiques ou interphrastiques qui peuvent être rattachées à la révision linguistique. Ces modifications se distinguent aisément dans l'ensemble des modifications d'ordre structurel et les cas de chevauchements sont rares ; par exemple, les modifications phrastiques ou interphrastiques qui touchent la mise à jour des informations et la suppression d'un connecteur de reprise, non nécessaire parce qu'un autre connecteur dans la phrase assure le lien avec le paragraphe précédent, relèvent plutôt de la révision structurale, parce qu'elles portent soit sur le contenu informatif du texte, soit sur l'organisation des informations.

Les modifications effectuées montrent bien par ailleurs que la révision ne consiste pas seulement en une correction normative du texte sur le plan de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe. Les modifications lexicales et syntaxiques de nature corrective ou normative sont très peu importantes par rapport à l'ensemble des modifications dans l'extrait à l'étude. Ce sont les modifications qui touchent la réorganisation des informations contenues dans le texte ainsi que les modifications phrastiques et interphrastiques qui en découlent qui sont les plus importantes. Ceci corrobore l'étude de Hayes et coll. (1987 : 219) qui démontre que la révision de textes n'est pas une simple tâche de détection et de correction de fautes.

Cet examen exploratoire des types de modifications observables dans un extrait de manuscrit révisé et des niveaux du texte qu'elles mettent

en cause permet déjà de faire ressortir des différences entre les révisions structurale, linguistique et la préparation de copie et de délimiter des frontières entre elles. Il est possible, par exemple, de compléter la définition de la révision structurale en y ajoutant la description des types de remaniements observés et susceptibles d'être effectués dans tout texte. Il serait peut-être d'ailleurs préférable d'appeler cette révision *révision de fond* parce qu'elle touche non seulement la structure mais également le contenu informatif du texte et aussi parce que la préparation de copie touche à son tour la structure.

La poursuite de l'analyse du corpus révèlera sans doute, grâce à une méthodologie plus raffinée appuyée sur la génétique du texte (GRÉSILLON, 1994), d'autres types de modifications et fera ainsi ressortir d'autres caractéristiques distinctives. Toutefois pour bien comprendre la nature et la fonction de chaque type de révision, il est nécessaire d'identifier les dimensions du texte touchées par les modifications propres à chacun des types et surtout de chercher à comprendre ce qui les motive et d'en découvrir la finalité, ce que je ferai à la lumière de la pragmatique cognitive (SPERBER, WILSON, 1995, 2e éd.).

Cette recherche permettra de proposer des définitions et des explications détaillées et exhaustives des différents types de révisions de textes, de fournir des descriptions précises des tâches à accomplir au cours du processus d'édition et d'offrir du travail de révision une image plus exacte qui aidera à en faire comprendre les buts et l'importance. Elle contribuera ainsi à la structuration des connaissances nécessaires à la pratique de la révision professionnelle et à l'élaboration de leur fondement théorique. Ces connaissances pourraient être intégrées au contenu de cours spécifiques sur la révision professionnelle et enrichir les programmes de formation universitaire aux professions langagières. Les jeunes qui n'ont plus la possibilité d'avoir une formation en entreprise seraient ainsi aptes à exercer ce travail, capables de répondre à ses exigences et à celles des maisons d'édition plus rapidement et plus efficacement. Il serait

également possible d'offrir un perfectionnement à ceux et celles qui le pratiquent déjà. Une meilleure connaissance non seulement des pratiques éditoriales mais aussi des principes qui gouvernent la communication et des facteurs qui facilitent la compréhension de texte guiderait très utilement les rédactrices-réviseures ou rédacteurs-réviseurs, actuels et futurs, dans leur travail, les aiderait à faire préciser les mandats qui leur sont confiés et contribuerait certainement à la réussite de la communication d'un plus grand nombre de textes.

Bibliographie

AUGER, Daniel (1976). *Préparation de copie et correction des épreuves*. Paris, Espace, INAG.

ADAM, Jean Michel (1985). « Quels types de textes ? ». *Le français dans le monde*, 192, p. 39-43.

ADAM, Jean Michel (1987). « Types de séquences textuelles élémentaires ». *Pratiques*, 56, p. 54-79.

ADAM, Jean Michel (1990). *Éléments de linguistique textuelle : Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Bruxelles, Mardaga.

ADAM, Jean-Michel (1992). *Les textes : types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan.

BAUDIN, Fernand (1985). « La préparation de copie ». Dans *La chose imprimée* (p. 521-541). John Dreyfus, François Richaudeau, René Ponot (dir.). Paris, Retz.

BERTHELOT, Jacques (1992). *Édition et techniques éditoriales*. Paris, Hachette.

DAVID, Jacques (1994). « La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique ». *Repères*, 10, p. 3-12.

DOPPAGNE, Albert (1980). *Guide pratique de la publication*. Montréal, Duculot.

DREYFUS, John, RICHAUDEAU, François, PONOT, René (dir.) (1985). *La chose imprimée*. Paris, Retz.

DUCROT, Oswald, SCHAEFFER, Jean-Marie (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Seuil.

FORTIER, Gilles (1995). « Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage ». Dans *La production de textes : vers un modèle de l'enseignement de l'écriture* (p. 175-191). J.-P. Dionne, P. Raymond (dir.). Montréal, Éditions Logiques.

GRÉSILLON, Almuth (1994). *Éléments de critique génétique : Lire les manuscrits modernes*. Paris, Presses universitaires de France.

GROSS, Gerald (dir.) (1993). *Editors on editing : What writers need to know about what editors do*. New York, Grove Press.

HAYES, John R., FLOWER, Linda, SCHRIVER, Karen A., STRATMAN, James F., CAREY, Linda (1987). « Cognitive processes in revision ». Dans *Advances in applied psycholinguistics* (p. 176-240, vol. 2). Sheldon Rosenberg (dir.). New York, Cambridge University Press.

Imprimerie nationale (1990). *Lexique des règles typographiques en usage à l'Imprimerie nationale*. Paris.

LAUFER, Roger (1972). *Introduction à la textologie*. Paris, Larousse.

Merriam Webster's manual for writers and editors (1998). Springfield (MA), Merriam Webster.

PETITJEAN, André (1989). « Les typologies textuelles ». *Pratiques*, 62, p. 86-125.

RICHAUDEAU, François (1979). *Conception et production des manuels scolaires : Guide pratique*. Paris, Unesco.

Secrétariat d'État (1996, 2e éd.). *Le guide du rédacteur* (*Guide du rédacteur dans l'administration fédérale* en 1983). Ottawa, Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.

SPERBER, Dan, WILSON, Deirdre (1995, 2e éd.). *Relevance : Communication and cognition*. Oxford, Blackwell

STAINTON, Elsie Myers (1991). *The fine art of copy editing*. New York, Columbia University Press.

Analyse des fonctions d'un traitement de texte en regard des besoins du rédacteur professionnel

Éric Kavanagh
Université Laval

Dans la pratique du métier de rédacteur professionnel ou dans toute autre activité de rédaction – qu'elle soit réalisée en entreprise par le travailleur ou à l'école par l'étudiant –, la micro-informatique joue un rôle important, il va sans dire. Que ce soit comme outil de microédition ou de télécommunication, le micro-ordinateur est très souvent au cœur des activités du rédacteur, lui servant généralement d'environnement de travail. Parmi la gamme des outils informatiques privilégiés par ce dernier figure le traitement de texte. Dans certains cas, le rédacteur doit savoir utiliser (et maîtriser) plusieurs de ces logiciels – provenant de fabricants différents – afin de s'adapter à sa clientèle[1].

---

1. C'est ce qui ressort des résultats d'un sondage effectué au cours du printemps 1998 auprès de 70 rédacteurs professionnels (CORRIVEAU, 1998 : 14). Les rédacteurs consultés utilisaient *Word* de Microsoft dans une proportion de 72 % ; *Word Perfect* de Corel dans 12 % des cas ; *Word* et *Word Perfect* simultanément pour 9 % des répondants ; un tout autre logiciel (comme *Works* de Claris par exemple) pour les 7 % restants.

TDT et aides informatisées à l'écriture

Depuis plus d'une quinzaine d'années déjà, les didacticiens et les concepteurs de logiciels ont su développer une grande variété d'aides informatisées à l'écriture destinées aux jeunes scripteurs[2]. Le traitement de texte (à présent TDT) a joué un rôle déterminant dans la conception de tels outils puisqu'il a servi de point de comparaison pour la plupart des logiciels développés.

> [...] depuis qu'il est arrivé à l'école, le traitement de texte a fait plus qu'attiser l'imagination des concepteurs de logiciels en mal de sensation [...]. Le traitement de texte aura été la première aide informatisée à l'écriture ; celles qui ont suivi son entrée à l'école se sont définies par rapport à lui, soit comme des extensions pédagogiques en prolongement au traitement de texte, soit comme des environnements d'écritures plus complets et plus utiles que le simple traitement de texte, dont elles prendraient la place. (HOPPER et VANDENDORPE, 1995 : 11)

Le développement de tels outils pour les jeunes scripteurs nous a amené à réfléchir à la possibilité de constituer un véritable poste informatique cette fois dédié aux rédacteurs provenant des milieux professionnels[3]. À l'instar de Céline Beaudet, nous distinguons donc rédaction professionnelle et rédaction spécialisée.

> Nous entendons par rédaction spécialisée la production d'un ensemble d'écrits fonctionnels assumée par toute personne qui, engagée dans l'activité professionnelle qui est la sienne, se doit, pour réaliser cette dernière, d'écrire de façon spécifique et efficace

2. Dans l'introduction du collectif qu'il codirige avec Christian Vandendorpe, Christophe Hopper dresse une liste des différents outils spécialisés destinés aux jeunes scripteurs : aides à l'idéation, banques de mots, correcteurs. Il ajoute aussi à cela les environnements englobants tels que le « coffre d'outils pour écrire », le « laboratoire d'écriture » et la « console d'écriture ».

3. Ce poste informatique serait développé non pas pour les rédacteurs professionnels en premier lieu, mais pour les gens dont la rédaction ne constitue pas l'essentiel de leur travail (secrétaire, commis, ingénieur, administrateur, etc.).

> des documents en lien avec l'atteinte des objectifs de son occupation professionnelle. Cette forme de rédaction diffère de la rédaction professionnelle, entendue ici comme l'objet même de la pratique professionnelle de toute personne qui se spécialise dans les métiers de l'écriture et en tire sa subsistance. (BEAUDET, 1998 : 70)

Comme cela a été le cas semble-t-il pour les didacticiens, nous pensons que le TDT constituerait un bon point de départ pour mener une première analyse de faisabilité. Cependant, comme le précise clairement la définition du *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre[4], le TDT n'est utilisé véritablement que pour des tâches de mise en forme ou d'édition, ce qui ne représente en réalité qu'une mince partie des tâches affectées au rédacteur[5]. Les TDT actuels répondraient donc davantage à des besoins d'éditique qu'à des besoins « rédactionnels » à proprement parler. Ces besoins rédactionnels, nous les identifierons en nous appuyant sur un modèle théorique qui décrit les tâches du rédacteur professionnel[6]. Les TDT, aussi « inadaptés » soient-ils, ont toutefois fait leurs preuves auprès des jeunes scripteurs en tant qu'outils facilitant l'acte d'écrire.

> À cause de son aspect facilitateur, le traitement de texte est vite apparu aux chercheurs et enseignants comme un outil qui devait inciter à la révision. En effet, le traitement de texte évite le recopiage fastidieux du brouillon au propre et permet de revenir en arrière, à tout moment, pour ajouter, déplacer, enlever ou modifier des mots, des phrases ou même tout un paragraphe[7].

---

4. Le traitement de texte est défini comme un logiciel d'application « servant à l'entrée, à la mémorisation, à la mise à jour, à la disposition, à la correction, et à l'impression de documents » (LEGENDRE, 1993).

5. Pour s'en convaincre, il suffit de lire la rubrique « Une profession aux contours mal définis » dans le texte d'Isabelle Clerc (CLERC, 1998b : 347-348).

6. Le fait de recourir à la pratique du rédacteur professionnel comme objet de comparaison nous semble plutôt judicieux. En effet, le rédacteur reçoit des mandats d'écriture parfois fort complexes qui obligent ce dernier à effectuer de nombreuses tâches très diversifiées. L'observation de cette réalité permet de concevoir un modèle théorique très détaillé.

7. Jocelyne Bisaillon (1995). « Traitement de texte et stratégies de révision », p. 35-36. (HOPPER et VANDENDORPE, 1995).

De toute évidence, cet « aspect facilitateur » du TDT constitue l'une de ses caractéristiques les plus appréciées du rédacteur, notamment lors de la mise en texte, de la relecture ou de la révision linguistique. Toutefois, si les rédacteurs n'utilisent généralement qu'un « simple » TDT comme aide à l'écriture, c'est peut-être dû :

- à l'inexistence ou à la rareté de logiciels spécialisés adaptés aux besoins des rédacteurs professionnels ;
- à l'inaccessibilité des produits spécialisés (prix trop élevés, manque de publicité, problèmes de diffusion ou de distribution, interface de travail ou banques de données non offertes dans la langue désirée) ;
- à l'investissement en temps (et en argent) que nécessiterait l'apprentissage d'un autre logiciel ;
- à l'inadéquation des produits avec les besoins des rédacteurs professionnels.

Bien évidemment, parmi les causes de sa popularité et pour expliquer que le TDT figure généralement seul dans la boîte à outils du rédacteur, on se doit aussi de supposer qu'il remplit peut-être parfaitement le rôle d'aide à la rédaction, c'est-à-dire qu'il constitue l'outil idéal pour le rédacteur, en l'accompagnant dans toutes les étapes de sa démarche de travail. C'est ce point de vue qui nous a incité à poursuivre l'analyse que nous allons effectuer dans les prochaines pages.

Le fait de retenir le TDT comme point de départ à l'étude de faisabilité d'un poste informatique dédié au rédacteur présente quelques avantages intéressants :

- d'abord, le TDT est un « atelier » informatique déjà connu et généralement maîtrisé par le rédacteur ;

- étant donné qu'il est généralement intégré à une trousse de logiciels spécialisés[8], le TDT est déjà conçu pour le travail modulaire[9] ;
- le TDT est généralement compatible avec de nombreux autres logiciels du même type[10] ;
- le TDT possède déjà plusieurs fonctions qui peuvent être utilisées au cours du processus de rédaction.

Pour effectuer une analyse satisfaisante, nous devons tout d'abord choisir un TDT représentatif (voir *Le choix d'un TDT représentatif*) pour lequel nous tenterons d'identifier les fonctions principales. Ensuite, afin de savoir si le TDT choisi couvre l'ensemble des besoins du rédacteur, nous devrons avoir recours à un modèle théorique qui décrit le travail du rédacteur professionnel (voir *Le choix d'un modèle théorique en rédaction professionnelle*) afin de comparer les fonctions du TDT et les besoins du rédacteur. Enfin, nous présenterons de façon descriptive les résultats de notre analyse en fonction des étapes du modèle théorique retenu (voir *L'inventaire des fonctions*).

---

8. À titre d'exemples, mentionnons *Office 97*, *Office 2000* et *Works Suite 99* de Microsoft, *Word Perfect Suite 7* et *Word Perfect Suite 8* de Corel et *SmartSuite* de Lotus. Ces trousses de logiciels « pour le bureau ou la maison » peuvent notamment contenir un traitement de texte (ou texteur), un chiffrier électronique (ou tableur), un système de gestion de base de données (SGBD), un éditeur graphique, un agenda, un éditeur et un gestionnaire de site Web, des logiciels qui permettent d'exploiter Internet (courrier électronique, navigateur, IRC), des assistants et des tuteurs variés.

9. Par travail modulaire, nous entendons l'utilisation simultanée ou complémentaire de plusieurs logiciels pour concevoir un texte ou un document. Par exemple, le rédacteur peut utiliser un TDT pour mettre en pages son texte et les images qu'il aura créées ou transformées avec son logiciel d'édition graphique. À cela, il pourrait ajouter des tableaux de données ou des graphiques créés à l'aide d'un tableur. Enfin, le rédacteur pourrait avoir recours à un assistant Internet, d'une part, pour transformer son document texte en document HTML et, d'autre part, pour publier le tout dans le Web.

10. En général, les versions récentes des TDT permettent à leur utilisateur de transformer les fichiers de façon à ce qu'ils soient décodables par les logiciels des concurrents. La compatibilité entre les différents systèmes d'exploitation (*Windows*, *MacOS*, *OS2*, *UNIX*, *Linux*) ne pose désormais pratiquement plus problème.

Le choix d'un TDT représentatif

Pour notre analyse, nous avons besoin de sélectionner un TDT récent – pour avoir accès aux fonctions nouvellement développées – et représentatif, c'est-à-dire un logiciel largement répandu, intégré à une trousse de logiciels, doté d'une forte compatibilité et d'un nombre important de fonctions.

D'après l'enquête menée par Josée Corriveau (1998), 93 % des rédacteurs interrogés utilisaient soit *Word* de Microsoft, *Word Perfect* de Corel ou les deux. C'est cependant *Word* qui est le plus utilisé avec 81 % de taux d'utilisation. Bien que *Word* puisse être utilisé individuellement, il est généralement intégré à la trousse de logiciels *Office* de Microsoft. Cette trousse contient notamment un chiffrier (*Excel*), un éditeur graphique (*Power Point*), un logiciel de retouche d'images (*Photo Editor*), un système de gestion de base de données (*Access*), un agenda (*Outlook*) et un traitement de texte (*Word*).

Word permet aussi de sauvegarder et d'ouvrir des documents *Word Perfect* et *Works*, des documents .TXT et .HTML. Il reconnaît aussi certaines versions antérieures des TDT les plus connus, qu'ils soient d'interface MacIntosh ou PC.

Microsoft, le plus important producteur de logiciels au monde, a su rapidement imposer son traitement de texte *Microsoft Word* (souvent nommé *MS Word* ou tout simplement *Word*) à cause, entre autres choses, de la philosophie qui a présidé à sa création.

> Over the past several years, the Microsoft Word development team has focused efforts on creating a word processor that best fits the needs of legal professionals. Product designers visited hundreds of lawyers, legal secretaries, and word processing managers in large and small law firms around the globe with the goal of learning how people in the legal industry work. (MICROSOFT CORPORATION, 1999)

L'extrait précédent nous permet de croire que *Word* ressemble à un système expert, c'est-à-dire un système informatique conçu à partir de

l'observation d'une réalité professionnelle. Un peu plus loin dans le même texte, les auteurs précisent le genre de requêtes qu'ils ont recueillies au cours de leur sondage. Dans l'ensemble, on peut affirmer que les besoins du groupe interrogé (*legal users*) se situent davantage du côté de l'édition et des télécommunications que de la rédaction à proprement parler.

> Legal users want a tool that makes it easy for them to create documents with paragraph and heading numbering, footnotes, tables of contents, tables of authorities, and other advanced legal components. The research also showed that legal users want an easy way to collaborate on documents online whether they're sending email, redlining a contract, or posting files on an intranet or the Internet. Many legal professionals we met with are still using WordPerfect® 5.1 for DOS and are looking for a new word processor that will make it easy for them to transition their files and expertise. Firms with advanced document management systems and revision marking software demand better integration between their word processor, and other key legal technologies. Finally, the research showed that more and more legal professionals are benefiting from the power of an Office suite to get their work done. These users want an integrated set of tools that work together like one. Microsoft used this research as the basis for creating Word 97 [...]. (MICROSOFT CORPORATION, 1999)

Selon nos critères, *Word* constitue un TDT représentatif. Nous l'utiliserons donc pour effectuer notre analyse. Au moment où nous avons réalisé ce travail, la version la plus récente du logiciel était *Word 8.0* pour *Windows*, version couramment appelée *Word 97*. C'est la version que nous avons utilisée. La version intégrale du logiciel a été installée sur une station *Windows NT*. Nous n'avons ajouté aucun module et n'avons modifié aucune fonction au préalable. Notre analyse portera donc sur *Word 8.0* dans sa version originale et ne touchera aucun autre logiciel de la trousse *Office 97* de Microsoft.

Le choix d'un modèle théorique en rédaction professionnelle

Afin de pouvoir effectuer un classement cohérent des fonctions de *Word*, nous devons utiliser un modèle théorique qui décrit les tâches du rédacteur professionnel. Bien qu'il existe plusieurs modèles du processus d'écriture (le plus connu étant certainement celui de Hayes et Flower, 1980), la plupart d'entre eux ne présentent souvent que l'aspect cognitif – et généralement indirectement observable – de l'activité rédactionnelle. Parmi les modèles les plus récents, celui d'Isabelle Clerc semble tout à fait adapté aux besoins de notre étude[11].

Dans son modèle basé sur la pratique réelle des rédacteurs professionnels, Clerc (1998b : 350) découpe d'abord le processus de production du texte en quatre grandes étapes :

- élaboration de la stratégie de communication ;
- acquisition et traitement de l'information ;
- édition ;
- production.

Ce modèle couvre la totalité du processus de production d'un texte, allant de la commande de départ jusqu'à la mise sous presse. Cependant, comme ce modèle décrit la réalité professionnelle des experts de la rédaction, nous aurons à le modifier de façon à l'adapter à celle des rédacteurs spécialisés (voir la définition de Céline Beaudet citée plus haut). La principale différence entre la pratique de ces deux types de rédacteurs réside dans le rôle que jouent ces derniers lors des étapes d'édition et de production.

En effet, bien que le rédacteur professionnel puisse être souvent appelé à produire un texte et à le « porter sur ses épaules » jusqu'à la production finale, il n'en demeure pas moins que ses compétences sont

11. Depuis 1997, le groupe de recherche dirigé par Isabelle Clerc travaille sur un modèle d'écriture basé sur l'activité des rédacteurs professionnels. Le groupe est affilié au Centre international de recherche en aménagement linguistique (CIRAL) de l'Université Laval.

d'abord et avant tout requises lors des deux premières étapes du processus. Il en va autrement des deux dernières (édition et production) au cours desquelles le rédacteur, lorsqu'il agit comme pigiste, doit souvent collaborer avec un chargé de projet, un graphiste, un imprimeur, etc. ou même parfois, quand son manuscrit en pris en main par une maison d'édition, leur céder totalement la place. Cette spécialisation de la tâche d'édition et de production requiert non seulement la collaboration de différents experts mais aussi l'utilisation d'outils et de logiciels spécialisés [12]. De façon générale, on peut donc affirmer que le rédacteur professionnel cesse d'utiliser le TDT au moment d'entrer dans l'étape d'édition.

Le rédacteur spécialisé, quant à lui, n'a généralement pas accès aux mêmes ressources professionnelles. Il devra souvent faire sa propre microédition – qu'on pourrait appeler « édition maison »[13]. Pour ce faire, il pourra utiliser son TDT. Comme les étapes d'édition et de production sont prises en charge par le même logiciel et que, dans la plupart des cas, on peut croire qu'elles ne pas aussi complexes, nous les fusionnerons en une seule étape que nous appellerons « édition » au moment de faire notre inventaire. *A priori,* en considérant les requêtes formulées par les *legal users* qui ont participé au sondage de Microsoft, nous nous attendons à ce que les fonctions de *Word* soient massivement regroupées dans cette étape dite d'« édition ».

Notre intention n'est toutefois pas de redéfinir la sphère d'activités du rédacteur en « court-circuitant » le modèle de Clerc. Nous tentons plutôt de demeurer réaliste quant à la portée d'un éventuel poste informatique dédié au rédacteur spécialisé, qui devrait, selon nous, innover en premier lieu en ce qui concerne les fonctions typiquement rédactionnelles.

---

12. Notons par exemple les logiciels de mise en pages *Page Maker* d'Adobe et *QuarkXpress* de Quark, et les logiciels de retouche d'image ou d'illustration comme *Photoshop* et *Illustrator* d'Adobe et *Freehand* de Macromedia.

13. Depuis la montée de la microédition, les trousses de logiciels, notamment les TDT, se sont de plus en plus adaptées au monde de l'infographie et de la mise en pages. Le besoin des utilisateurs de créer leurs propres documents, voire de les éditer, a fait passer le TDT du statut de machine à dactylographier sophistiquée à celui de station de travail en édition.

Afin de raffiner un peu notre grille d'analyse pour obtenir davantage de précision dans nos résultats, nous allons, à l'instar de Clerc, subdiviser les deux premières étapes de son modèle. Nous y apporterons quelques légères modifications que nous justifierons.

L'« élaboration de la stratégie de communication » comporte deux sous-étapes – *analyse de mandat* et *conception et planification du projet* – que nous allons regrouper sous l'appellation unique d'*analyse de mandat*. Notre point de vue est simple : ces deux sous-étapes découlent directement de la rencontre avec le client ou de la consigne de travail dans le cas d'un étudiant ou d'un employé. Les autres sous-étapes qui vont suivre semblent, elles aussi, dériver directement de la rencontre avec le client ; pourtant, il serait plus juste en fait de dire qu'elles seront orchestrées non pas à partir des consignes du client mais plutôt à partir de l'interprétation des ces consignes par le rédacteur[14], ce qui constitue l'analyse de mandat.

L'étape « acquisition et traitement de l'information » comporte quant à elle quatre sous-étapes : *collecte de l'information*, *structuration de l'information*, *rédaction* et *relecture*. Nous n'effectuerons aucun changement à cette étape.

Notre grille d'analyse – ou grille d'inventaire des fonctions – sera donc constituée des cases suivantes :

- Analyse de mandat
- Collecte de l'information
- Structuration de l'information
- Rédaction
- Relecture
- Édition

14. À partir d'ici, *rédacteur* désignera le rédacteur spécialisé.

Voici, résumée, une description de chacune des étapes retenues. Encore une fois, nous nous sommes basé sur les travaux d'Isabelle Clerc (1998a ; 1998b).

Analyse de mandat

Début du processus. Le rédacteur prend connaissance du travail à accomplir. Grâce à des rencontres préparées qu'il a avec un client, le rédacteur tente de définir et de préciser l'objet, le but, le destinataire, les caractéristiques physiques et textuelles du document qu'il a à produire. Après l'avoir reformulé, le rédacteur présente le mandat au client afin de le faire valider. Ensuite, il entreprend la conceptualisation du projet (idéation, scénarisation, etc.) ; il choisit les stratégies d'écriture qui conviennent à son mandat (choix du vocabulaire, du ton, de la norme, du niveau de langue, etc.) et, enfin, il planifie le projet dans son ensemble (plan de travail, échéancier, budget).

Collecte de l'information

Il est possible que le rédacteur se voie fournir un dossier de recherche complet lors de la rencontre avec le client. Comme ce n'est pas toujours le cas, le rédacteur doit être en mesure d'amasser lui-même la documentation dont il a besoin. Le rédacteur devra donc recueillir de l'information à l'aide des différents moyens à sa disposition : réseaux de communication, recherche documentaire, entrevues avec des experts, sondages, recherches sur le terrain, recherche terminologique et iconographique. Il doit ensuite analyser l'information, la sélectionner et la valider (véracité et précision).

Structuration de l'information

Le rédacteur passe par trois phases : d'abord, il lui faut regrouper l'information selon des dénominateurs communs ; ensuite, il doit hiérarchiser l'information en déterminant l'ordre d'importance des différents éléments appartenant aux regroupements ; enfin, il ordonne les regroupements selon le rapport logique qui les lie dans la perspective du mandat.

Rédaction La rédaction correspond à la mise en mots de la structure. Cette mise en mots implique le respect des règles de la syntaxe, de la cohérence, de la cohésion et des modes d'enchâssement séquentiel. Le rédacteur établit les niveaux de lecture en utilisant surtitres, titres, sous-titres et intertitres.

Relecture Lors de la relecture, le rédacteur vérifie et corrige le texte sous les quatre aspects suivants : informatif, structurel, communicationnel et linguistique et typographique.

Méthodologie de l'inventaire

La méthodologie utilisée pour ce travail est fort simple. Nous avons eu recours à un ouvrage qui décrit de façon exhaustive les composantes et les fonctions de *Word 97*. Nous en avons fait le dépouillement systématique et avons reporté chacune des fonctions trouvées dans la ou les cases appropriées de la démarche.

Pour effectuer notre dépouillement, nous avons choisi un manuel de l'utilisateur de *Word 97* destiné à une vaste clientèle (BREITSCHNEIDER et MATTHIES, 1997), allant des débutants jusqu'aux professionnels. En plus du manuel, nous avons exploité, dans la mesure du possible, la plupart des systèmes d'aide inclus dans le logiciel, sans parler des nombreuses manipulations et tests nécessaires à la bonne compréhension des fonctions.

Nous croyons que l'inventaire qui va suivre permettra, d'une part, de découvrir où se situe réellement l'intérêt des développeurs de logiciels de TDT. D'autre part, nous croyons surtout que le classement que nous allons effectuer brossera un tableau relativement clair de la situation : nous serons en mesure de constater quelles sont les zones de la démarche exploitées et quelles sont celles qui ne le sont pas par des fonctions de logiciels de TDT.

À la suite de l'inventaire des fonctions, nous identifierons les outils déjà présents dans *Word* qui permettraient d'enrichir le logiciel (voir *Systèmes d'aide offerts dans* Word 97).

L'inventaire des fonctions

Pour éviter d'avoir une liste interminable d'éléments, nous avons regroupé les fonctions de *Word 97* en grands groupes de fonctions[15]. Lorsque nous utiliserons des désignations plutôt absconses, nous tenterons d'illustrer celles-ci par un ou deux exemples plus parlants.

Analyse de mandat

Si l'analyse de mandat est la pierre d'angle du modèle de Clerc, il en va autrement pour *Word 97*. Nous n'avons trouvé aucune trace d'outils qui pourraient être utiles à cette étape, et cela, en fouillant dans tous les modules du logiciel. Bien évidemment, le TDT peut être utilisé pour préparer le mandat reformulé ou encore l'échéancier, le budget ou la planification, mais il ne s'agit là que d'un travail d'édition – voire de simple saisie de texte – et non d'analyse de mandat à proprement parler[16].

Collecte de l'information

Deux fonctions nous ont paru pertinentes pour la collecte de l'information : la synthèse automatique et la barre d'outils Web.

La synthèse automatique permet de réduire un texte préexistant de manière à en dégager les thèmes principaux. En général, le système

15. Nous appellerons *microcommande* une fonction déjà intégrée à *Word* et qui n'implique qu'une seule tâche (mise en gras, en italique, tabulation, etc.).

16. Certains logiciels comme *Outlook 98* ou, plus spécialement, *Project 98* de Microsoft contiennent des fonctions spécialisées qui aident l'utilisateur à faire de la gestion de projets (planification, budget, agenda, etc.).

permet de relever les idées principales lorsque le texte présente des divisions en paragraphes standards. Les textes produits par cette fonction ne sont en fait que des collages de phrases, ce qui signifie que les résultats sont rarement utilisables tels quels [17]. Il s'agit d'une fonction que le rédacteur doit utiliser à ses risques et périls.

La barre d'outils Web n'est en fait rien d'autre que la barre de navigation que l'on trouve dans la deuxième et la troisième version du navigateur *Internet Explorer* de Microsoft. L'adjonction de cet outil à *Word 97* permet au rédacteur d'atteindre le Web sans quitter son logiciel. Les possibilités de travail en ce qui concerne la collecte sont dès lors accrues de façon substantielle. Pour ce faire, il faut évidemment que l'appareil sur lequel travaille le rédacteur soit branché à un fournisseur d'accès Internet (FSI).

Structuration de l'information

Nous n'avons identifié aucune fonction de *Word 97* spécialement conçue pour la structuration de l'information, si ce n'est les modes d'affichage (normal, lecture, page, plan, plein écran, maître et explorateur de documents) et la numérotation hiérarchique automatique. Ces fonctions permettent de recourir à une formule visuelle tout à fait adaptée pour le plan textuel. Cependant, il ne s'agit à proprement parler que d'un système de balises commandé par l'utilisateur. Il n'existe aucun système de reconnaissance de structures ou module d'analyse de corpus qui dégagerait les thèmes, les marqueurs de relation, les niveaux de hiérarchie, etc.

17. Nous avons testé la fonction *Synthèse automatique* sur trois textes de vulgarisation scientifique de plus de 2000 mots chacun. Les résultats ont été désastreux. Le module de synthèse établit vraisemblablement la fréquence de tous les mots du texte et, en fonction du pourcentage de réduction choisi par l'utilisateur (nous avions sélectionné 25%), il génère un nouveau texte constitué d'assemblage de phrases qui comportent les mots les plus fréquents du texte d'origine. Il n'y a aucune réécriture, seulement de la juxtaposition de phrases.

Rédaction

D'instinct, on pourrait croire que les TDT débordent d'outils destinés à la rédaction proprement dite. D'après notre analyse, il n'en est rien. Bien au contraire. En fait, *Word 97* comporterait deux fonctions susceptibles d'aider le rédacteur au moment de la rédaction : les modèles et assistants de genres textuels (plublipostage, lettre, curriculum vitæ, page Web, etc.) et le dictionnaire des synonymes.

Les modèles de genres textuels présentent des moules de textes préfabriqués dans lesquels l'utilisateur n'a plus qu'à inscrire des renseignements manquants. Bien que ces moules soient relativement variés, ils présentent toutefois le désavantage d'être construits à l'aide de macrocommandes, ce qui suppose une certaine aisance de l'utilisateur pour arriver à bien les utiliser. Les consignes d'utilisation de ces modèles ne concernent que la mise en forme.

À l'instar d'un dictionnaire papier, le dictionnaire des synonymes présente une banque d'équivalents sémantiques disponibles à tout moment. Cet outil intervient directement pendant l'étape de mise en texte. L'utilisateur n'a qu'à positionner son curseur sur un mot donné et à sélectionner la commande *synonyme* dans le menu OUTILS.

Relecture

De toute évidence, *Word 97* conçoit la relecture sous un seul aspect, soit l'aspect linguistique. Nous n'avons trouvé aucun outil qui puisse venir en aide au rédacteur au moment de faire la relecture des aspects communicationnels, structurels et informatifs.

Certains outils impliquent toutefois directement le travail de relecture : le correcteur automatique, le vérificateur de la grammaire et de l'orthographe, le module *Recherche / remplace* (rechercher un anglicisme X et le remplacer par le mot Y) et la table des caractères spéciaux, qui permet notamment de trouver des éléments essentiels de la typographie fine. En plus de ces outils, *Word 97* offre quelques

fonctions qui interviennent ailleurs que dans le texte mais qui sont tout de même d'une grande utilité pour le rédacteur :

- la création de versions de fichiers : elle permet une bonne gestion de la révision effectuée par plusieurs personnes ou en plusieurs étapes, en offrant la possibilité aux utilisateurs d'inscrire des commentaires pour chacune des versions de texte enregistrées.
- le fractionnement des volets : il permet de comparer deux versions de texte simultanément.
- le mode révision de texte : ce mode permet de marquer (par soulignement, surlignage, changement de couleur, etc.) toutes les modifications apportées à un texte sans perdre aucune donnée.

Édition

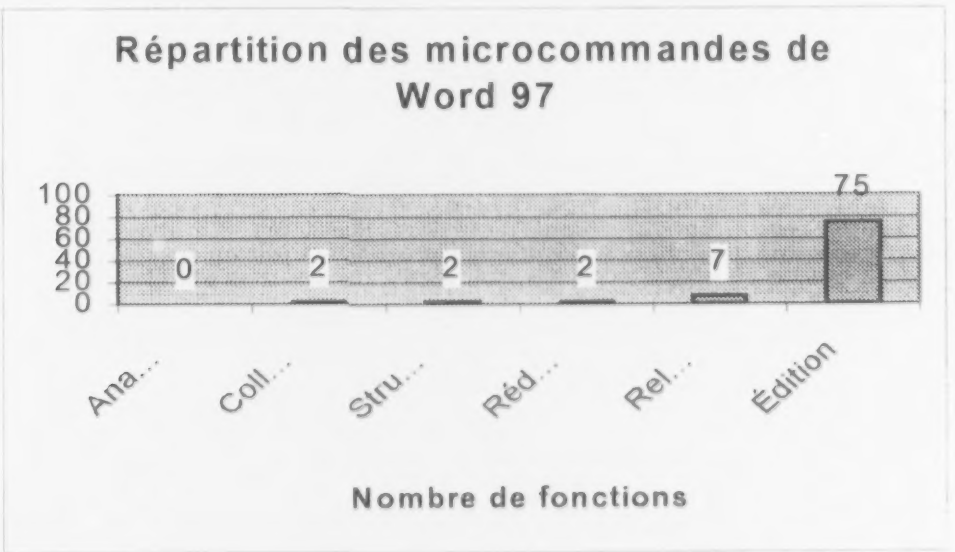
C'est vraiment à cette étape que le terme *traitement de texte* prend tout son sens. Nous avons relevé une dizaine de groupes de fonctions (environ 75 microcommandes différentes) directement liés à la démarche d'édition du texte. Cette étape suppose l'existence préalable du texte, le terme *traitement de texte* aussi.

Voici regroupées et brièvement commentées les fonctions susceptibles d'être utilisées à l'étape d'édition :

- les modalités de la saisie du texte (insertion, frappe automatique, mise en forme automatique, saut de ligne, crénage, etc.)
- les attributs de la mise en forme (applicables aux caractères, aux paragraphes, aux pages ; ajustement des bordures et des trames ; définition des lettrines, etc.)
- les attributs de mise en pages (marges, en-tête, pied de page, colonne, tableau, autres modes de divisions de la page, etc.)
- les attributs de la mise en forme de documents HTML (tuteur)
- le mode d'aperçu avant impression

- les modules de définitions de feuilles de style ou modèles
- les attributs de création / modification de tableaux, de formulaires, de graphiques, de tables et d'index, etc.
- les attributs de création / modification de dessins (créés à l'aide de *Word 97*)
- le module d'importation d'images (créées à l'aide d'un autre logiciel)
- le module d'assistance pour les effets spéciaux.

Le graphique suivant montre l'écart entre le nombre de fonctions (microcommandes) que nous avons identifiées pour chacune des six sous-étapes.



Les carences du logiciel en ce qui a trait aux premières sous-étapes du modèle théorique de Clerc pourraient être comblées par différents moyens. Au cours de notre analyse nous avons identifié quelques systèmes (généralement des systèmes d'aide pour l'utilisateur) qui pourraient se voir augmenter de façon à combler certaines lacunes.

Systèmes d'aide offerts dans *Word 97*

Si les microcommandes de *Word 97* constituent des composantes essentielles du logiciel, les différents systèmes d'aide n'en sont pas moins importants. En effet, ces systèmes permettent à l'utilisateurs de prendre connaissance des fonctions et des modes de fonctionnement du logiciel. Dans la mesure où des concepteurs envisageraient d'apporter des modifications au logiciel dans le but de l'adapter aux besoins des rédacteurs spécialisés, il importerait sans aucun doute de bien connaître ces différents systèmes, qui sont, somme toute, les liens réels entre le logiciel et l'utilisateur.

Dans notre inventaire, nous avons relevé six systèmes d'aide. Les voici :

Systèmes d'aide externes

- Manuel(s) de l'utilisateur (nécessite l'acquisition de matériel en plus du logiciel puisque le guide vendu dans la trousse *Office 97* n'est guère suffisant pour l'utilisateur qui veut apprivoiser le logiciel) ;
- Aide en ligne de Microsoft (nécessite des équipements pour le branchement à Internet ainsi qu'une entente avec un FSI).

Systèmes d'aide internes

- Aide contextuelle (apparaît sous forme de fenêtres *info* lorsque l'utilisateur approche le pointeur de la souris d'un bouton ou dans les boîtes de dialogue – touche AIDE) ;
- Compagnon *Office* (système « interactif » d'aide. Il permet l'interrogation en langue naturelle, l'intervention implicite – il apparaît automatiquement dès qu'il reconnaît une opération pour laquelle de l'assistance pourrait être utile – et l'affichage de conseils) ;
- Rubrique d'aide (elle comporte trois sections : sommaire, index et recherche) ;

- Assistants spécialisés (les assistants spécialisés se présentent sous forme de bulles d'aide dans lesquelles des exemples de procédures sont fournies ; la démarche pour arriver à un résultat quelconque est souvent détaillée étape par étape).

L'exploitation de ces systèmes serait envisageable dans le but d'augmenter le contenu « rédactionnel » du logiciel. Par exemple, l'intervention implicite du Compagnon *Office* pourrait être configurée pour réagir dès l'ouverture d'un document, en présentant à l'utilisateur une série de questions dont les réponses seraient susceptibles de décrire le mandat du rédacteur. Le Compagnon pourrait aussi être configuré pour analyser certains éléments du texte (indices linguistiques de la distanciation, de la subjectivité, de l'énonciation, etc.) et intervenir lorsque le texte en production diffère des éléments contenus dans le mandat de départ.

On pourrait aussi imaginer l'élaboration d'un réseau de notions dans l'aide contextuelle. Par exemple, l'utilisateur qui aurait besoin de se remémorer la démarche d'écriture ou les grands principes de rédaction d'une lettre de présentation, d'un rapport de recommandation, d'un article journalistique, etc., pourrait y recourir en tout temps.

Systèmes modifiables et macrocommandes

Si les systèmes d'aide pourraient être revus de façon à augmenter leur contenu, certains utilitaires de *Word 97* permettent déjà d'être modifiés et adaptés aux besoins de l'utilisateur. Parmi ces utilitaires, notons les feuilles de style, le module d'insertion automatique et les barres d'outils. Même si les modifications apportées à ces modules permettent certaines améliorations substantielles pour le rédacteur (par exemple : création d'une barre d'outils offrant des caractères typographiques non encodés sur le clavier), il reste que leur maniabilité est très restreinte.

En plus de ces fonctions, mentionnons la programmation de macrocommandes. L'utilisateur peut en effet programmer ses

macrocommandes en enregistrant une démarche qu'il demandera au logiciel de répéter par la suite. C'est une méthode intéressante pour l'utilisateur moyen, mais elle ne s'avère pas la solution la plus puissante puisqu'elle ne permet pas de créer de nouvelles fonctions ou de nouveaux modules.

Hors de portée des débutants, l'utilisation des macrocommandes programmées en *VBA (Visual Basic for Applications)*[18] donne, quant à elle, un pouvoir plus grand à l'utilisateur ou au développeur. De la simple programmation d'une feuille de style au développement de nouveaux modules, cette méthode est à envisager sérieusement pour adapter *Word 97* aux besoins du rédacteur spécialisé.

Conclusion

Du point de vue rédactionnel, notre analyse nous laisse croire que *Word 97* n'est pas conçu pour prendre en charge l'ensemble du processus d'écriture, du moins depuis le départ. L'apport du logiciel devient optimal dès lors que l'utilisateur en arrive à l'édition. Avant cela, l'utilisateur aura su profiter des quelques fonctions de révisions linguistiques et même, indirectement, de certaines fonctions de mise en pages qui l'auront aidé à structurer son texte (affichage en mode plan).

De l'analyse du mandat jusqu'à la relecture, le rédacteur est presque laissé à lui-même. En exploitant les systèmes d'aide ou en créant de nouveaux modules, il serait grandement réaliste de croire que *Word 97* pourrait être modifié (augmenté) dans le but de satisfaire aux exigences du rédacteur.

Enfin, il importe de souligner que la constatation des possibilités de *Word 97* en ce qui a trait à sa modification / augmentation ne peut être que la première partie d'un long processus de développement de logiciels d'aide à la rédaction. Avant d'aller plus loin, il faut se

18. Version de *Visual Basic* intégrant la plupart des microcommandes de *Word 97*.

demander si *Word 97* (ou la prochaine version de ce dernier) s'avérera le « terrain » idéal pour une telle forme de développement.

Bibliographie

BEAUDET, Céline (1998). « Littératie et rédaction : vers la définition d'une pratique professionnelle », dans *L'intervention : usages et méthodes*, Montréal, Les Éditions GGC, coll. « Analyse des pratiques professionnelles », p. 69-88.

BISAILLON, Jocelyne (1995). « Le comportement scriptural de quatre scripteurs en L2 ayant le traitement de texte comme support à l'écrit », dans *Utilisation des nouvelles technologies en enseignement et apprentissage des langues*, Faculté des arts, Université d'Ottawa, Centre de recherche en enseignement et apprentissage des langues (CREAL), p. 6-18.

BREITSCHNEIDER, Udo. et Bernd MATTHIES (1997). *Le grand livre de Microsoft® Word 97*, Düsseldorf, Data Becker GMBH & Co KG ; Paris, Micro Application, 1280 p.

CLERC, Isabelle (1998a). « Le rédacteur professionnel », dans *Bulletin de l'Association canadienne des professeurs de rédaction technique et scientifique*, Vancouver, ACPRTS / CATTW, vol. 9, n° 1, 1998, p. 12-13.

CLERC, Isabelle (1998b). « L'enseignement de la rédaction professionnelle en milieu universitaire », dans PRÉFONTAINE, Clémence, Lucie GODARD et Gilles FORTIER (sous la direction de), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture : Enseignement et apprentissage*, Montréal, Les Éditions logiques, p. 345-370.

COREL CORPORATION (1999). Site W3 consulté en ligne à l'adresse http://www.lotus.com

CORRIVEAU, Josée (1998). *Rapport d'enquête : Sondage sur l'utilité d'un site Web sur la rédaction professionnelle,* document interne, Université Laval, Comité de programme du Certificat en rédaction technique, 40 p. + annexes.

DESMARAIS, Lise et Jocelyne BISAILLON (1998). « Apprentissage de l'écrit en ALAO », dans *Études de linguistique appliquée*, numéro thématique : « Apprentissage des langues et environnement informatique hypermédia », n° 110, Paris, Didier, p. 193-204.

HOPPER, Christophe et Christian VANDENDORPE (1995). *Aides informatisées à l'écriture,* Montréal, Les Éditions Logiques, 227 p.

LEGENDRE, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation,* 2e éd., Montréal, Guérin, 1500 p.

LOTUS DEVELOPMENT CORPORATION (1999). Site W3 consulté en ligne à l'adresse http://www.lotus.com

MICROSOFT CORPORATION (1999). Site W3 consulté en ligne à l'adresse http://www.microsoft.com

MICROSOFT CORPORATION (1999). « Word 97 Legal Features Guide », document consulté en ligne à l'adresse http://www.microsoft.com/office/office97/documents/wd97legal/Legal1.htm

Le préfixe de négation dans la formation des mots : une étude de cas des unités terminologiques complexes (UTC)[1]

Ligia Maria Café de Miranda
Université Laval

Introduction

La terminologie d'un domaine est créée selon les besoins de communication qui existent dans une langue de spécialité donnée. La façon dont les unités terminologiques sont structurées correspond à la nécessité de nommer des objets pour atteindre le but qui est de communiquer entre spécialistes. C'est ainsi qu'au moment de la création terminologique, le spécialiste va chercher, à partir de ses connaissances linguistiques, le moyen d'exprimer le nouveau concept. Ce moyen peut être morphologique, syntaxique, sémantique ou un

1. Cette étude s'insère dans le cadre de notre programme de doctorat mené au Département de Langues, linguistique et traduction de l'Université Laval. Il s'agit ici d'une partie de notre recherche qui a pour but de décrire les comportements morphosyntaxiques et syntactico-sémantiques de la terminologie en langue portugaise de la biotechnologie des végétaux. Cette description vise à fournir les moyens nécessaires pour la création d'un logiciel d'extraction de données pour la Banque de données terminologiques du Brésil (Brasilterm).

mélange des trois. À ce sujet, Guilbert mentionne que « La création sur le plan conceptuel et technique trouve son expression linguistique dans différentes formes [...] : néologisme morphologique, néologisme sémantique, néologisme grammatical, néologisme syntagmatique » (1965 : 255).

Connaître les processus de formation des unités linguistiques permet, d'une certaine manière, de maîtriser les enjeux d'expression et de communication de la langue d'un domaine. Ces processus peuvent être analysés sur le plan de la dérivation ou de la composition. Dans les cas dérivationnels, l'utilisation d'un affixe plutôt qu'un autre reflète un choix de création morpho-sémantique. Pour ce qui est de la composition, les rapports syntactico-sémantiques entre les divers composants révèlent également un choix déterminé par l'usager pour effectuer la communication. Toutefois, dans la dérivation, les affixes sont stables et détiennent des fonctions syntaxiques et sémantiques préalablement déterminées dans la structure de la langue, tandis que les composants de la composition ne le sont pas (BASÍLIO, 1991 : 29). Il faut cependant souligner qu'il y a toujours une systématisation du choix établi selon les mécanismes de formation possibles dans une langue. Cette systématisation caractérise, en quelque sorte, la langue qui les utilise. Ainsi,

> [...] if it can be shown that naming patterns, asreflected in complex terms, by means of such devices as determination, derivation, etc., are developed on the basis of the systematic selection of certain properties and characteristics for overt inclusion in the form of a term, then we may actually gain some insight into the mental processes involved in concept formation and association (SAGER, 1990 : 61-62).

C'est dans cette perspective que nous allons orienter la présentation de cette étude. Plus spécifiquement, nous allons nous concentrer sur le processus de formation des unités terminologiques complexes (UTC) en langue portugaise, tout en faisant des comparaisons avec le français et l'anglais. Dans ce contexte, nous traiterons de la formation dérivationnelle des composants de ces unités complexes à partir de l'utilisation du préfixe de négation portugais *não-* et de ses équivalents en français et en anglais.

Problématique

La connaissance des processus de formation des unités terminologiques complexes est l'un des préalables nécessaires pour créer un logiciel d'extraction de données terminologiques. Toutefois, ce n'est pas une tâche facile puisque les modèles de formation sont multiples et parfois spécifiques à un domaine. La présence de formants est fréquente et participe à la construction de ces unités. Parmi ces formants, ce sont les particules qui agissent comme des préfixes de négation (plus spécifiquement le préfixe portugais *não*) dans le processus de dérivation présent dans la composition des unités terminologiques complexes qui retiendront notre attention.

Les préfixes de négation possèdent la particularité d'avoir une variété typologique et, par conséquent, d'être utilisés de différentes manières dans les langues même quand il s'agit d'un seul domaine de connaissance. Cette caractéristique, remarquablement importante quand il s'agit de la conception d'un logiciel d'extraction terminologique, nous a conduite à une observation plus attentive du comportement de ce type de préfixes dans le domaine de la biotechnologie des végétaux en langues portugaise, anglaise et française.

Cadre théorique et méthode d'analyse

En ce qui a trait au fondement de notre recherche, il faut préciser que nous avons adopté l'approche fonctionnaliste de la langue. Dans ce contexte, nous traitons les phénomènes linguistiques par rapport à leur réalité immédiate. Ainsi, nous privilégierons, dans cette étude, la pragmatique où la sémantique et la syntaxe sont analysées. Autrement dit, nous travaillons avec des données qui existent dans des textes et à partir desquelles nous essayons d'établir les règles de formation toujours selon une base sémantique.

Cette perspective d'analyse détermine notre façon de définir une UTC. En suivant les concepts de la grammaire fonctionnelle de Simon Dik (1989), la structure d'une UTC se définit comme une base [2] suivie d'arguments et des satellites. La base est toujours un élément central, c'est-à-dire l'élément qui contient toutes les informations nécessaires pour que l'UTC soit structurée sur les plans sémantique et syntaxique. Les arguments sont définis comme des éléments exigés par la sémantique de la prédication et se caractérisent par leur rapport direct avec la base. Les satellites, eux, fournissent des informations complémentaires à l'UTC prise comme un tout.

Les arguments, considérés comme des éléments de modification ou de détermination du signifié de la base, sont dans la plupart de cas, des adjectifs et des noms précédés d'une préposition. Selon Guilbert, « [...] l'adjectif apparaît, en effet, comme l'instrument le plus apte à fournir les réalisations particulières et différenciées d'unités lexicales préexistantes. Son emploi dans cette fonction constitue une forme du processus de dénomination qui consiste à désigner une chose par son trait pertinent le plus significatif » (1965 : 270).

Nous avons constaté, dans notre corpus d'analyse en langue portugaise, qu'une partie de ces arguments, dont le but est d'indiquer la marque d'absence, comportaient le préfixe de négation *não-*. Nous avons notamment remarqué que, sur le plan des relations syntagmatiques qu'ils ont avec la base, il était possible d'interpréter cette relation selon les mêmes principes que ceux que les prépositions ou les adverbes ont dans une phrase. Autrement dit, les préfixes de négation pouvaient avoir pour fonction de marquer les rapports sémantiques entre les arguments et la base d'une UTC.

Ainsi, en adoptant la démarche fonctionnaliste, nous allons présenter la situation du préfixe *não-* dans la terminologie de la biotechnologie des végétaux en langue portugaise en faisant des comparaisons avec le français et l'anglais.

2. Il faut signaler que nous allons restreindre notre recherche aux UTC nominales.

Préfixe de négation dans la langue générale

Les préfixes de négation sont nombreux et peuvent être d'origine tant latine que grecque. La langue portugaise, par exemple, présente à la fois des mots formés avec le préfixe grec *a-* (*acéfalo*, *amoral*, *ateu*) et des formations lexicales qui utilisent le préfixe d'origine latine *in-* (*inadequação*, *incerteza*, *inofensivo*). On remarque une situation semblable en français, qui, selon Pichon, « [...] dispose de toute une série de préfixes pour marquer le contraire, l'absence, la négation » (1986 : 11). On relève d'une part les préfixes latins *a-*, *dis-*, *in-* (*anormal*, *discontinu*, *inactif*), d'autre part le préfixe grec *a-* (*atypique* et *apolitique*).

En anglais, on remarque également la présence de préfixes de négation similaires à ceux mentionnés pour le portugais et le français. Les mots *disadvantage*, *disagree*, *disappear* démontrent l'utilisation du préfixe latin *dis-* qui indique la négation. Le préfixe *in-* est lui aussi attesté dans certains mots anglais tels *insane*, *incapable*, *indecent*. Toutefois, selon Quirk *et al.*, l'utilisation de ce préfixe tend à diminuer par rapport au préfixe de négation *un-* (1972 : 982). Ce dernier préfixe, d'origine germanique, apparaît dans la formation des adjectifs comme *unfair*, *unable* et *uncommon* (LIGHTNER, 1983 : 45, 56). En français, par contre, « le préfixe négatif [*in-* est] le plus productif pour la formation d'adjectifs contemporains » (THIELE, 1987 : 125).

Au-delà des préfixes de négation traditionnellement considérés comme tels, il faut ajouter les adverbes qui ont la même fonction, c'est-à-dire qui marquent le contraire, l'absence, l'opposition ou simplement la négation. Selon Grevisse, « *Non*, *presque* et *quasi*, qui sont d'abord et surtout des adverbes, s'ajoutent à des noms, à l'origine soit par un phénomène de dérivation [...], soit dans des calques » (1986 : 257). L'adverbe de négation *non* est l'un de ces cas. En français et en anglais, il prend la forme de *non-*, tandis qu'en portugais il est introduit sous la forme *não-*.

Préfixe de négation dans les langues de spécialité

Les langues de spécialité utilisent les mêmes mécanismes de formations de mots que la langue générale pour former leur terminologie. Le choix d'un mécanisme déterminé par rapport à un autre peut caractériser le profil de création lexicale d'un domaine. Selon Sager,

> If we can discover a greater number of regularities in the naming patterns of textually related lexical items, it is assumed that we shall be able to :
> (a) construe the rules of naming applicable to a subject field,
> (b) establish rules for future rule-governed designation,
> (c) possibly even relate the motivation of naming patterns to the more elusive motivation of concept creation (1990 : 61).

Dans cette perspective, divers auteurs ont analysé la formation des mots en langue de spécialité dans le but de définir l'organisation morphologique des domaines. Les recherches menées à cette fin ont démontré que le préfixe de négation est un type de formant présent dans divers domaines. Les chercheurs ont également découvert que le recours à ce préfixe n'était pas récent. Guilbert remarque que « [...] la négation par la préfixation de *non* avait commencé à se développer au XVIII[e] siècle [...]. Ce procédé apparaît dans le langage juridique et surtout politique au moment de la Révolution » (1965 : 310).

Kocourek présente lui aussi le préfixe *non-* dans la liste de morphèmes qui entrent dans la formation de termes. L'auteur place ce formant parmi les « [...] dix-huit particules antérieures qui se situent entre l'affixation et la composition, et qui sont traditionnellement rangées parmi les préfixes » (1991 : 113). Il insiste également sur le fait qu'« Il existe un type de formation intermédiaire entre la dérivation et la composition ; c'est la formation à l'aide de particules antérieures telles que *après*, *demi*, *non* et *sous*, dont la forme et la fonction se situent entre mot et préfixe [...]. Ces mots complexes sont considérés soit comme préfixés, soit comme composés ». (*id.* : 129). À cet effet, Kocourek cite les adjectifs *non-automatique*, *non-catalytique*, *non-linéaire*, *non-oxydant* (*id.* : 116).

Pour sa part, Guilbert considère que « La formation *non* + mot français donne plus de clarté à la négation détachée du nom ou de l'adjectif. De plus, elle permet des oppositions significatives sans équivoque : *manœuvrant / non-manœuvrant* » (1965 : 310).

À partir d'un corpus de textes sur l'aviation, Guilbert constate que :

> le témoignage limité que peut constituer la répartition des formations à préfixe négatif de notre glossaire fait apparaître une tendance à l'emploi de *in* négatif, exclusivement pour former des adjectifs verbaux parasynthétiques en *able* ou *ible* et leurs dérivés nominaux en *abilité* ou *ibilité*, la négation préfixale des noms étant assurée par la forme *non*, tandis que la forme grecque semble réservée à la composition de noms du langage scientifique et technique (*ibid.*).

Le processus de négation par préfixation caractérise une formation terminologique par dérivation. De manière générale, la dérivation a pour but de spécifier le concept d'une UTC dans le cas où elle sert à former un argument ou un satellite. Pour ce faire, le préfixe a comme rôle d'être un élément représentatif des rapports entre la base nominale et les adjectifs auxquels ce préfixe est morphologiquement lié.

Au niveau de la fonction sémantique, Sager considère que les préfixes servent à préciser un concept. Il mentionne que :

> The number of affixes in special English is very large because English has borrowed or adapted many Latin and Greek words, word elements and affixes. In general, English freely admits and assimilates word elements and words from other languages and in science and technology, particularly, draws continuously and heavily on Greek and Latin for prefixes, suffixes and stem [...] (1990 : 75).

À cet effet, l'auteur cite les préfixes *un-*, *dis-*, *a-*, *de-*, *in-* (*unbalance*, *unstable*, *displacement*, *anhydrous*, *decompose*, *inefficient*) comme des éléments utilisés, en anglais, dans la création dérivationnelles de termes opposés (*id.* : 76).

Nous constatons donc, grâce aux exemples mentionnés précédemment, qu'en anglais et en français, les langues de spécialité trouvent les solutions à leurs besoins de formation de mots nouveaux dans la langue générale. Dans la prochaine section, nous examinerons le cas du portugais en le comparant aux exemples en français et en anglais.

Analyse de données

Nous avons recueilli dans des textes, un dictionnaire et une banque de terminologie[3], les UTC qui portaient comme argument une dérivation par préfixe de négation portugais *não-*, ou par le préfixe de négation français ou anglais *non-*. Nous présentons la liste des UTC pour chaque langue dans les pages qui suivent.

Liste des UTC en langue portugaise

- *ADN não codificador*
- *adoçante não-nutritivo*
- *bactéria não virulenta*
- *calo não-diferenciado*
- *célula não-diferenciada*
- *célula não-transformada de planta*
- *cromossomo não-homólogo*
- *cromossomo não-pareado*
- *cultura de suspensão celular não-regenerável*
- *detergente não iônico*
- *divisão não-sincronizada*
- *DNA não repetitivo*
- *DNA não selecionável*
- *DNA não-repetido*
- *espécie cultivada não-leguminosa*
- *estado de não-totipotência*
- *forma não-poliadenilada*
- *genótipo não indutivo*
- *herança não-mendeliana*
- *inibição não-competitiva*
- *marcador específico fluorescente não-tóxico*
- *método não enzimático*
- *planta em forma não capsulada*
- *proteína cromossômica não-histônica*
- *proteína não viral*
- *proteína não-histônica*
- *translocação não-homóloga*

3. La référence bibliographique complète de chaque document figure dans la bibliographie sous la rubrique **Ouvrages constituant le corpus.**

Liste des UTC en langue française

- *ADN non codant*
- *allèles non adaptés*
- *allèles non favorables*
- *clones non reliés*
- *dominant non adapté*
- *génération non sélectionnée*
- *génotypes non apparentés*
- *génotypes non-apparentés*
- *grains de pollen diploïdes non réduits*
- *grains de pollen non réduits*
- *individus non adaptés*
- *inhibition non compétitive*
- *lignées non apparentées*
- *parents non consanguins*
- *pathotype non virulent*
- *pathogènes non virulents*
- *pathotype non-spécifique*
- *pathotype non-virulent*
- *plantes non vénéneuses*
- *plantes non-apparentées*
- *plantes non chimériques*
- *recombinaison non-restrictive*
- *résistances non spécifiques*
- *ségrégants non fertiles*
- *semis non sélectionnés*
- *tissus non infectés*
- *variétés non stables*

Liste des UTC en langue anglaise

- *non-coding DNA*
- *non-competitive inhibition*
- *non-differentiated cellules*
- *non-embryogenic pollen grains*
- *non-embryonic tissues*
- *non-enzimatic methods*
- *non-excised anthers in vivo*
- *non-histone chromosomal proteins*
- *non-histone proteins*
- *non-homologous chromosomes*
- *non-homologous translocations*
- *non-inductive genotype*
- *non-ionic detergents*
- *non-Mendelian inheritance*
- *non-polyadenylated form*
- *non-repeated DNA*
- *non-repetitive DNA*
- *non-selected DNA*
- *non-sexual stages*
- *non-specific damage*
- *non-totipotent state*
- *non-transformed bacteria*
- *non-viable protoplasts*
- *non-viral protein*

Il ressort de ces tableaux que l'utilisation du trait d'union varie d'une langue à l'autre et même à l'intérieur d'une même langue. L'emploi du trait d'union est très instable pour le portugais et le français, tandis que pour l'anglais sa présence est constante. Pour ce qui est de la langue générale, l'utilisation du trait d'union relève, en portugais et en français, des règles de grammaire, si bien que parfois ces règles ne

reflètent pas la réalité. Les usages sont flottant comme le font remarquer Cunha et Cintra (1985) ainsi que Grevisse (1986).

En ce qui concerne le portugais, la grammaire de Cunha et Cintra détermine que « le préfixe doit être écrit généralement lié au radical. Toutefois, il y a des cas où la liaison entre les deux éléments doit se faire par trait d'union [4] » (1985 : 67). Ces auteurs présentent une liste des préfixes, mais *não-* n'y figure pas, probablement parce qu'il s'agit d'un adverbe à fonction de préfixe. Donc, nous n'avons trouvé aucune mention de l'utilisation de l'adverbe *não-* en fonction de préfixe de négation dans cette grammaire.

Dans un essai de classification de *não*, Sandman ne considère pas ce formant comme un préfixe puisqu'il peut apparaître librement dans une phrase. Dans le cas où *não* se joint à un nom ou à un adjectif, Sandman le classe dans ce qu'il appelle en portugais «prefixóide ». Il mentionne également que cette utilisation est en hausse dans la langue portugaise et que cela peut être vérifié dans des textes scientifiques. Pour ce qui est de l'utilisation du trait d'union, cet élément est toujours présent dans les exemples fournis par l'auteur, soit quand il se joint à un nom (*não-proprietário*) soit quand il se joint à un adjectif (*não-durável*) (1989 : 112-113).

En français, l'utilisation du trait d'union peut parfois varier. Dans la partie réservée à ce signe graphique comme marque d'unité lexicale, Grevisse indique que « *Non* et *quasi* exigent le trait d'union quand ils sont suivis d'un nom et le rejettent quand ils sont suivis d'un adjectif ou d'un adverbe » (1986 : 143). Cette norme semble respectée dans la plupart des cas comme le montrent nos données en français. Nous observons toutefois un cas d'indécision (*génotypes non apparentés, génotypes non-apparentés*), et d'autres cas où la norme, présentée par Grevisse, n'est pas du tout suivie (*pathotype non-spécifique, pathotype non-virulent, recombinaison non-restrictive*).

4. Traduction personnelle du texte original rédigé en portugais.

Pour ce qui est des langues de spécialité, Kocourek observe le caractère aléatoire et facultatif de l'emploi du trait d'union. Toutefois, il signale que « c'est un fait [...] non négligeable de description linguistique, et un signe indicatif d'une certaine attitude des usagers. [...] S'il y a indécision, ou emploi facultatif du trait d'union, il y a indécision, et donc aire de transition entre la composition et la lexicalisation » (1991 : 131).

Sager fait référence au caractère de clarté d'interprétation apportée par l'utilisation du trait d'union dans la formation d'une UTC. Il affirme que « In case of difficulty of interpretation or ambiguity it is possible to indicate the closer relationship between two of three items by means of hyphens. Hyphenation then offers some help in overtly explication the relationship of the parts [...] » (1990 : 74). Il ajoute que « Compounds of phrases containing prepositions, articles, conjunctions and adverbs are more often hyphenated than noun compounds [...] » (*ibid.*). Les exemples anglais relevés dans notre corpus semblent confirmer cette remarque.

Ces UTC anglaises obéissent également à la norme décrite dans les grammaires. Par exemple, Quirk et *al.* précisent que pour l'anglais « Prefixes are more like compound elements in that they are often joined to the base by a hyphen, especially if they are "strong" prefixes which normally receive full stress (*non-*, *pseudo-*, *ultra-*, *anti-*, etc.) » (1972 : 980).

Il faut d'ailleurs reconnaître l'influence remarquable de l'anglais dans les constructions françaises et portugaises. L'indécision en français et en portugais par rapport à l'emploi du trait d'union peut être justifiée de cette façon. Dans le cas du portugais, plus spécifiquement, l'inconsistance peut-être vérifiée aussi dans le choix du préfixe. Prenons par exemple, l'UTC *linhagem avirulenta* qui, s'inspirant de l'anglais *avirulent strain*, a utilisé le préfixe de négation *a-* et non le préfixe *não-* comme dans le cas de *bactéria não virulenta.*

Quant à la catégorie grammaticale, les unités préfixées prennent généralement la même que la base. Dans les cas des UTC analysées dans cet article, les arguments sont employés comme des adjectifs. Par

conséquent, l'ensemble *não* (*non*) + adjectif appartiendra lui aussi à la catégorie adjectif.

Dans nos exemples, nous remarquons une forte tendance à la construction d'unités préfixées à partir d'adjectifs déverbaux. Nous avons regroupé quelques exemples en portugais et en français dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 — UTC en portugais et français formées à partir d'arguments de base déverbale

Portugais	***Français***
adoçante não-nutritivo	*allèles non adaptés*
calo não-diferenciado	*allèles non favorables*
célula não-diferenciada	*clones non reliés*
cromossomo não-homólogo	*dominant non adapté*
cromossomo não-pareado	*génération non sélectionnée*
cultura de suspensão celular não-regenerável	*génotypes non apparentés*
DNA não repetido	*lignées non apparentées*
DNA não selecionável	*tissus non infectés*

En français, l'utilisation du suffixe *-é*, qui démontre que les adjectifs sont dérivés d'un verbe, prédomine.

Avant de terminer, examinons quelques considérations d'ordre sémantique en ce qui concerne les rapports entre les arguments formés d'un préfixe de négation et la base de l'UTC. Il est intéressant de constater qu'une partie des UTC dont l'argument porte le préfixe portugais *não-* possède un équivalent oppositionnel. Ainsi, les UTC *célula não-diferenciada, detergente não iônico, DNA não-repetitivo, método não enzimático* et *proteína não-histônica*, ont, respectivement, les formes opposées suivantes : *célula diferenciada, detergente iônico, DNA repetitivo, método enzimático* et *proteína histônica*. Cette constatation est aussi vraie pour le français et l'anglais comme on peut le voir dans les tableaux 2 et 3 présentés ci-dessous.

Tableau 2 — UTC en langue française suivies des équivalents oppositionnels

allèles non favorables → [gènes] allèles favorables
lignées non apparentées → lignées apparentées
plantes non chimériques → plantes chimériques
pathotype non-virulent → pathotypes virulents

Tableau 3 — UTC en langue anglaise suivies des équivalents oppositionnels

non-embryogenic pollen [grain] → embryogenic pollen
non-histone proteins → histone protein
non-ionic detergents → ionic detergents
non-repetitive DNA → repetitive DNA
non-transformed bacteria → transformed bacteria
non-viable protoplasts → viable protoplasts

Sur le plan sémantique, l'utilisation d'un argument a pour but de faire ressortir un trait essentiel du concept de la base. C'est un processus de dénomination qui rend le concept de la base plus précis. Nous remarquons que dans les UTC formées du préfixe *não-*, ce trait significatif est nié, ce qui, à notre avis, est également une façon de préciser le concept. En effet, il s'agit de la forme simple et de son dérivé qui sont, en fin de compte, deux ensembles complémentaires dans la grande structure conceptuelle d'un domaine scientifique ou technique.

Conclusion

Dans une perspective fonctionnaliste de la langue, nous avons examiné quelques aspects de la formation des UTC par dérivation en utilisant le préfixe de négation. Ainsi, toujours dans le domaine de la

biotechnologie des végétaux, nous avons présenté une analyse de la terminologie en langue portugaise. Quelques comparaisons avec l'anglais et le français ont été établies dans le but d'éclaircir la problématique.

L'utilisation du préfixe *não-* (*non-* en français et en anglais) semble être une caractéristique du domaine analysé tant pour le portugais que pour les deux autres langues. Toutefois, chaque langue obéit à des contraintes différentes selon des règles de formation établies. Le portugais se montre le plus varié quant à l'emploi de ses règles. La terminologie en langue portugaise, par exemple, se caractérise par une grande flexibilité en ce qui concerne l'utilisation du trait d'union.

Nous avons également présenté quelques considérations sur les rapports sémantiques contractés entre l'argument et la base des UTC par le biais du préfixe de négation. Nous avons mis en évidence la valeur d'opposition établie entre l'unité préfixée et l'unité non préfixée comme un moyen utilisé en terminologie pour former la structure conceptuelle d'un domaine.

Enfin, toutes les observations exposées auparavant ont eu pour but de systématiser une connaissance des mécanismes utilisés par la langue portugaise dans la formation de sa terminologie. Comme nous l'avons mentionné auparavant, cette systématisation contribuera à l'élaboration d'un logiciel d'extraction de données terminologiques.

Bibliographie

Ouvrages consultés

BASÍLIO, Margarida (1991). *Teoria lexical*, 3e éd., São Paulo, Ática.

CUNHA, Celso et CINTRA, Lindley (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*, 2e éd., Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

DIK, Simon (1989). *The Theory of Functional Grammar*, part: I: The structure of the clause, Dordrecht - Holland / Provindence RI - USA, Foris Publications, (Functional Grammar, 9).

GREVISSE, Maurice (1986). *Le bon usage*, 12[e] éd. refondue par André Goosse, Paris, Duculot.

GUILBERT, Louis (1965). *La formation du vocabulaire de l'aviation*, Paris, Larousse, (Thèse de doctorat).

KOCOUREK, Rostislav (1991). *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Brandstetter.

LIGHTNER, Theodore (1983). *Introduction to English Derivational Morphology*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, (LIS, 6).

PICHON, Jacqueline (1986). *Morphologie du français*, Paris, Hachette, (Langue, linguistique et communication).

QUIRK, Randolph et *al.* (1972). *A Grammar of Contemporary English*, London, Longman.

SANDMAN, Antônio José (1989). *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*, Curitiba, Scientia et Labor, Cone.

SAGER, Juan Carlos (1990). *A Practical Course in Terminology Processing*, Amsterdan / Philadelphia, John Benjamin Publishing Company.

THIELE, Johannes (1987). *La formation des mots en français moderne*, trad. et adap. d'André Clas, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Ouvrages constituant le corpus

Biotechnology Glossary (1990). CEE, London, Elsevier.

MANTELL, S.H., MANTTHEWS, J.A. et MCKEE, R.A. (1985). *Principles of Plant Biotechnology, an Introduction to Genetic Engineering in Plants*, Oxford, Blackwell scientific publication.

MANTELL, S.H. , MATTHEWS, J.A. et MCKEE, R.A. (1994). *Princípios de biotecnologia em plantas: uma introdução à Engenharia Genética de plantas*, trad. de João Lúcio de Azevedo, Margarida Lopes R. Aguiar-Perecin et Natal Antonio Vello, Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Genética.

SIMMONDS, N. W. (1988). *Principes d'amélioration génétique des végétaux*, trad. de C.A. St-Pierre, Québec, Presses de L'Université Laval.

Termium, banque du Bureau de la traduction (1996). Canada, Gouvernement du Canada, Travaux publics et services gouvernementaux.

Les relations définitoires en terminologie

René Tondji-Simen
Université de Montréal

En terminologie, le terme défini et le terme définisseur entretiennent des relations de différents types (hyponymie-hyperonymie, méronymie-hollonymie, etc.). La classe à laquelle appartiennent les deux termes et le type de relation qui existe entre eux contribuent à préciser la notion considérée, en la situant dans un champ notionnel relativement plus facile à comprendre. Un champ notionnel dispose non seulement d'un pont sémantique qui unit les différentes notions qui le composent les unes aux autres mais également des éléments qui distinguent ces notions. Dans l'élaboration des définitions terminologiques, on tient compte à la fois de ces éléments distinctifs et du pont sémantique. Le présent travail nous amène à réfléchir sur les définitions terminologiques, les relations qui existent entre les principaux éléments d'une définition et les traits sémantiques à sélectionner en fonction de la classe du terme à définir et des buts visés.

Définitions terminologiques

Définitions de la définition terminologique

Ingetraut Dahlberg considère la définition terminologique comme l'« équivalence entre un défini (*definiendum*) et un définissant (*definiens*) ayant pour but d'assurer la compréhension d'un défini dans toutes les situations de communication[1] ».

La norme nationale du Canada, CAN/CSA-Z781-92 (ISO 1087: 1990), quant à elle, présente la définition terminologique comme : l'« énoncé qui décrit une notion et qui permet de la différencier des autres notions à l'intérieur d'un système de notions» (ACNOR, 1992 : 4).

Si pour Dahlberg, la définition est une équivalence qui assure la compréhension d'un défini dans toutes les situations de communication, et pour la norme canadienne et l'ISO, un énoncé qui décrit une notion, nous pouvons dire en d'autres termes qu'elle est tout simplement la signification du défini et qu'elle peut être aussi bien verbale que non verbale.

Dans le cadre du présent article, nous ne nous intéressons qu'à la définition verbale, qui est, comme le précise la norme susmentionnée, un énoncé. Nous réservons pour d'autres circonstances, les définitions non verbales, dont la définition par des signes (pour mal-entendants) et la définition ostensive qui consiste à montrer soit directement l'objet, soit l'image, soit encore un schéma ou un graphique (CLAS, 1997: 48). Dans la catégorie des définitions verbales, nous mettons également en réserve les définitions par le contexte et les définitions par l'exemple car elles ne se prêtent pas à notre analyse.

1. Traduction de Louis-Jean Rousseau (1983 : 37).

Types de définitions

La tradition linguistique distingue trois grands types de définitions : la définition lexicographique qu'on retrouve dans les dictionnaires généraux, la définition encyclopédique qui décrit les notions et les concepts de manière très étendue et la définition terminologique qui, de manière concise et précise, définit les notions et les concepts propres à un domaine déterminé.

La définition terminologique peut être de type verbal ou non verbal. La définition verbale utilisée en terminologie, tout en étant descriptive intensionnelle (indication du contenu ou des composants) ou extensionnelle (éléments voisins et différence spécifique) ou par modalités circonstancielles, peut aussi se présenter sous forme de synonyme, d'analyse, de synthèse, d'implication, de dénotation, d'analyse et description, de synonyme et description, de synonyme et analyse (SAGER, 1983 : 118-120). Elle peut aussi se faire par l'exemple, le contexte, la comparaison. Elle peut également être prescriptive et stipulative (CLAS, 1997 : 47-49).

On peut aussi distinguer la définition du terme et la définition de la notion ou du concept: la première est soit métalinguistique, soit référentielle; la seconde est, quant à elle, une définition permettant à partir d'un terme, de définir la notion à laquelle ce terme réfère en exploitant les éléments propres à la notion elle-même.

Pour conclure, en parfait accord avec Dahlberg, Clas et l'ISO, nous pouvons dire qu'une définition terminologique verbale, quel que soit le type particulier, est une équivalence sémantique établie entre un défini (*definiendum*) et un définissant (*definiens*) et permettant de différencier la notion à laquelle renvoie le défini des autres notions à l'intérieur d'un champ notionnel.

Relations entre notions et définitions

La définition terminologique établit une relation d'équivalence entre le défini (ou terme) et le définissant. Le terme représente la notion au niveau verbal. Il est un contenant linguistique et la notion ou le concept, son contenu.

Il ne serait pas inutile de préciser qu'en matière de définition, la personne qui définit est dans la position d'un enseignant qui détient une connaissance et qui veut la transmettre à d'autres personnes. Cette personne se doit de situer son enseignement non seulement par rapport au niveau des connaissances des apprenants mais également et surtout par rapport à des éléments de référence susceptibles d'être plus connus ou supposés plus faciles à connaître.

La définition terminologique établit un rapport entre le défini ou terme (qu'on cherche à faire connaître) et le définissant (énoncé qu'on utilise pour faire connaître ou comprendre le défini). Ce rapport se traduit par une relation entre le défini et la tête de l'énoncé définissant. Le type de tête de l'énoncé définissant dépend non seulement du type du défini (substantif, verbe, adjectif, adverbe...) mais également et surtout de la catégorie logique ou du type de la notion que le terme représente. Quand le défini est un substantif, il est fort probablement question, au niveau notionnel, d'un être, d'un objet, d'un lieu, d'un temps, d'une situation, d'un concept, d'un phénomène, d'une activité, etc. Le type de définition et la relation définitoire dépendent en fait de la notion en jeu.

Types de notions

Nous pouvons distinguer trois types de notions : 1) la notion commune qui concerne un ensemble de choses, de phénomènes et de rapports similaires, qui tout en ayant des caractéristiques communes ont, chacun, des traits spécifiques et peuvent être subdivisés en sous-ensembles qui, à leur tour, présentent des traits caractéristiques; 2) la notion unique qui se rapporte à une seule chose, un seul phénomène ou un seul rapport (ex.: les noms propres) ; 3) la notion collective qui recoupe un ensemble

d'objets, de phénomènes ou de rapports ne partageant ensemble aucune notion générique (KANDELAKI, 1981 : 138).

Choix de type de définition

Les réflexions menées respectivement par T. L. Kandelaki (1981 : 138) et Alber-DeWolf (1983 : 166) ont abouti à des conclusions très intéressantes quant au choix de type de définition :

- Une notion unique, telle que définie plus haut, se prête bien à une définition descriptive mais pas de type genre prochain et différence spécifique mais plutôt une définition avec indication du genre le plus proche et description synthétique du contenu ou des composants de la notion par énumération de ses caractères (soit une définition par synthèse et de type intensionnel).

- Une notion collective impose une définition dénotative (par l'extension) qui énumère les espèces ou les membres de l'ensemble.

- Une notion commune demande une définition par genre prochain et différence spécifique, définition intensionnelle et extensionnelle de type analytique (ALBER-DEWOLF, 1983 : 172).

La plupart des définitions terminologiques portent sur la catégorie de notion commune et sont souvent du type genre prochain et différence spécifique.

Relations définitoires

Dans les définitions verbales, à l'exception des définitions par l'exemple et des définitions par le contexte, l'énoncé définissant commence généralement par un terme de genre prochain que Helmut Felber (1983: 68) appelle « the nearest genus » et que nous appelons tête de l'énoncé. Cette tête est en fait l'élément qui, en premier, dit ce que le défini est. Elle entretient avec le défini une relation définitoire essentielle à leurs

rapports. C'est le moteur de la définition ou le terme d'ancrage comme le dirait Robert Dubuc (1992 : 75-76). Cette relation définitoire peut être une relation d'inclusion par rapport au défini (relation de type générique / spécifique, hyperonyme / hyponyme ou méronyme / hollonyme) mais aussi une relation d'identité (relation entre des termes synonymiques). La tête de l'énoncé introduit dans l'énoncé définissant les caractéristiques communes qu'elle a avec le défini. Une analyse de la structure des définitions, des relations définitoires, de la classe et de la nature de la tête de l'énoncé définissant s'impose.

La définition par genre prochain et différence spécifique est la plus courante en terminologie. Elle est également celle qui permet le plus d'analyser les relations définitoires.

Structure de la définition

En terminologie, la définition est centrée sur la notion et se fait en fonction d'elle. Comme le dit André Clas (1997 : 50), elle décrit, distingue et relie. De manière générale, elle classe la notion selon un genre général dont la portée est réduite par des caractéristiques spécifiques, qui à leur tour peuvent encore être réduites par d'autres traits spécifiques.

La définition comprend, bien sûr, le terme défini et l'énoncé définissant. L'énoncé définissant comprend une tête, terme sémantiquement moins précis que le terme qu'on définit, et des éléments qui viennent ensuite donner à cette tête des précisions sémantiques qu'il lui faut pour être l'équivalent du terme qu'on définit. Sans ces derniers traits sémantiques, la tête, toute seule, serait par rapport au défini, soit un synonyme parfait (et on aurait affaire à une relation d'identité), soit un quasi synonyme (situation qui pourrait impliquer une relation d'inclusion ou une relation d'intersection).

Caractéristiques des éléments de l'énoncé définissant

L'énoncé définissant doit être précis et concis. Il ne doit contenir que des éléments essentiels du point de vue notionnel, sémantique et linguistique. Il entretient avec le défini une relation de biunivocité.

Tête de l'énoncé

Dans le meilleur des cas, le terme qui est tête de l'énoncé définissant devrait être plus connu ou plus facile à comprendre que le terme défini. C'est quelquefois le cas, mais pas toujours, puisque les terminologies, de par le fait même qu'elles portent sur des techniques et des sciences, domaines parfois très spécialisés, sont généralement peu connues. Ce terme devrait appartenir à la même classe d'objets que le terme défini et ce selon la nomenclature établie dans le domaine considéré (chimie, physique, mathématique, anatomie, informatique, télécommunication, etc.) ou être un des termes désignant des notions qu'on retrouve fréquemment dans presque tous les domaines, à savoir: termes désignant des notions concrètes (ex.: objets, espèces, institutions), des activités, des états, des propriétés (qualité, quantité) (SAGER et L'HOMME, 1994 : 361).

Nous pouvons nous référer, à titre d'exemple, au tableau établi par Marie-Claude L'Homme et Juan Carlos Sager (1994 : 362-363) présentant l'identité de classe entre le défini et la tête de l'énoncé définissant :

	Definiendum	*Definiens*
Term	material science	science
Concept class	abstract entity	abstract entity
Subclass	knowledge	knowledge
term	mastic	resin
Concept class	material entity	material entity
Subclass	object	object

Le terme tête de l'énoncé peut couvrir un champ notionnel plus étendu (être un superordonné : un générique, un hyperonyme, un méronyme), renvoyer à une notion voisine de même niveau notionnel (cohyponyme, cohollonyme, cospécifique).

Comme le disent SAGER et L'HOMME (1994 : 361), quand ce terme est un générique du défini, il peut se placer directement au début de l'énoncé définissant ou être précédé des spécificateurs tels que *type de, genre de, espèce de, variété de, courant de* (pensée, idéologie), *forme de, procédé de, activité de*, etc.

Quand la tête de l'énoncé définissant est un hyperonyme, elle peut être précédée de : *membre de, organisme de*, etc.

Quand il s'agit d'un méronyme, il peut être précédé par des spécificateurs tels que : *partie de, région de, quartier de, section de, coin de, espace de, aire de, surface de, bout de, milieu de, fin de, extrémité de, côté de, face de, annexe de, branche de, composant de, substance de, constituant de, phase de, élément de, pièce de*, etc.

Dans certains cas, le terme tête de l'énoncé définissant se situe au même niveau notionnel que le défini (générique / générique, hyperonyme / hyperonyme, méronyme / méronyme, hyponyme / hyponyme, hollonyme / hollonyme). Exemples :

Hyperonyme / hyperonyme :

> **troupeau, meute, équipe, consortium, conglomérat** = **ensemble de…**
>
> - **agrégat** = **assemblage** hétérogène de…

Générique / générique :

> **télécommunication** (optique) = **transmission d'informations** (sous forme lumineuse)

Méronyme / meronyme :

> **composant** opto-électronique : **composant** capable de transformer un signal lumineux en signal électrique ou un signal électrique en signal lumineux (URLICH, 1981 : 34).

Autres traits définitoires de l'énoncé définissant

Comme nous l'avons mentionné, la tête de l'énoncé définissant est très souvent un genre prochain et ne couvre pas parfaitement la notion à laquelle réfère le défini. Pour parvenir à couvrir cette notion, il faut attribuer d'autres traits définitoires au genre prochain. Ces traits dépendent du type de genre prochain. Ils peuvent s'exprimer à travers des substantifs, des adjectifs, des participes, des adverbes, des verbes, différents syntagmes et propositions selon le type de précisions qu'ils apportent à la tête de l'énoncé. À cet effet, le travail de L'Homme et Sager (1994 : 367-369) est fort utile en ce sens qu'il établit, ne serait-ce qu'à titre indicatif, une catégorisation de quelques-uns de ces traits:

1) Caractéristiques intrinsèques indiquant : a) composition, b) propriété, c) qualité
2) Caractéristiques indiquant l'origine
3) Caractéristiques indiquant le changement d'état
4) Caractéristiques indiquant l'usage
5) Caractéristiques indiquant le mode de fonctionnement ou le mode de vie
6) Caractéristiques indiquant le lieu
7) Caractéristiques indiquant le temps
8) Caractéristiques indiquant la ressemblance
9) Caractéristiques indiquant la destination ou le but
10) Caractéristiques indiquant l'agent
11) Caractéristiques indiquant la cause
12) Caractéristiques indiquant l'effet
13) Caractéristiques indiquant la forme
14) Caractéristique indiquant les dimensions
15) Caractéristiques indiquant la couleur

Plusieurs de ces caractéristiques peuvent se retrouver dans un énoncé définissant, leur sélection et leur nombre dépendant, comme nous l'avons dit, de la tête de l'énoncé et de la notion à laquelle cette tête renvoie.

À ce sujet, Pierre Lerat (1990 : 80) a raison de parler de hyperonymie fonctionnelle en considérant la notion comme un prédicat dont les arguments sont soumis à des contraintes de sélection très strictes, comme c'est le cas pour les opérations techniques dans un domaine donné.

Les têtes des énoncés définissants sont des prédicats sémantiques et à chacun de leurs types correspondent des arguments précis et une expression verbale voire une phraséologie précises.

Dans les énoncés définissants, on pourrait avoir, à titre d'exemple, entre la tête et les indications subséquentes les corrélations suivantes :

TÊTE	INDICATIONS
Objet	usage, composition, propriété, forme, couleur, dimension
Produit	Composition, origine, usage, effet
Maladie	cause, manifestation, effets
Animal	ordre, sous-ordre, famille, genre, espèce
Plante	Famille, genre, espèce, couleur
Processus	début, fin, étape, durée, résultat

Mais bien qu'on parle de la systématisation des définitions terminologiques, avec un choix adéquat de la tête de l'énoncé définissant et une prise en compte des différentes caractéristiques de la notion, il n'existe pas de modèle uniforme et de recette à toute épreuve. Une notion, qu'il s'agit avant tout de pouvoir opposer à des notions voisines, peut être définie substantiellement, fonctionnellement et de multiples autres façons selon sa propre nature, le domaine auquel elle appartient, les destinataires, les motivations et les finalités de la définition. L'analyse de quelques termes du glossaire des télécommunications par fibres optiques présenté par Nadine Massard (1991 : 283-286) dans une étude sur l'industrialisation des nouvelles technologies nous le confirme.

Exemples :

1) fibrage : **opération d'étirage** de la préforme en fibre optique. Se fait grâce à une tour de fibrage.

2) fibre optique à gradient d'indice : dont le profil d'indice varie de manière progressive du centre du cœur à la périphérie.

3) fibre optique à saut d'indice : dont le profil d'indice constant dans le cœur saute brutalement à une valeur différente dans la gaine.

4) fibre optique monomode : dans laquelle un seul mode peut se propager. Le diamètre du cœur est petit: 5 à 10 µm.

5) fibre optique multimode : dans laquelle se propagent une grande quantité de modes. Le diamètre du cœur est plus gros : 40 à 100 µm.

Nous constatons trois défaillances majeures dans ces définitions:

a) Absence de tête de l'énoncé définissant dans 2, 3, 4 et 5.

b) Utilisation dans 2 et 3 d'un pronom relatif *dont* l'antécédent est le terme qu'on définit.

c) Dans 1, la tête de l'énoncé définissant est bien présente. Mais la deuxième partie de la définition contient un terme complexe (*tour de fibrage*) qui n'est défini nulle part dans le glossaire et qui, en plus, comprend le terme qu'on définit. Cette caractérisation n'est ni adéquate, ni claire.

Avant de faire les définitions 2, 3, 4 et 5, il faudrait d'abord identifier la tête de l'énoncé. Cette tête serait, sans nul doute, *fibre optique*. On ne saurait en faire abstraction. Mais le terme *fibre optique* devrait, en premier lieu, être défini.

Pour définir *fibre optique*, nous devons d'abord déterminer la tête de l'énoncé définissant. Dans nos recherches, nous avons trouvé un texte de M. Tréheux concernant l'émergence de la nouvelle technologie des transmissions optiques. Ce texte décrit la naissance des transmissions optiques :

> Autour du berceau, les bonnes fées entouraient la nouvelle-née. La première lui promit une bande passante à faire pâlir un guide d'ondes, la seconde une atténuation à stupéfier un spécialiste des faisceaux hertziens. La troisième lui donna une résistance à toute épreuve, la quatrième lui promit une existence exempte de parasites. La cinquième lui fit don d'une compagne de jeu sous la forme d'une charmante diode laser, la sixième enfin, la gratifia d'un photodétecteur en guise de page (TRÉHEUX, 1983 : 76).

Ce texte nous aide à comprendre ce que sont les fibres optiques, leurs attributions et leurs caractéristiques. Nous pouvons appeler les fibres optiques **moyens de transmissions**. Mais nous pouvons nous intéresser à leur nature fondamentale qui est de permettre le guidage de signaux lumineux et les appeler **guides d'ondes**. Dans les fibres optiques, on emploie des matériaux diélectriques (silice, verre, plastique). Cela peut nous amener à dire des fibres optiques qu'il s'agit des **guides diélectriques**. Et nous pouvons formuler la définition suivante :

> **fibre optique** : guide diélectrique permettant la conduite de la lumière le long d'un parcours déterminé.

On peut faire une deuxième et une troisième définitions, voire plus, dépendamment de ce qu'on veut mettre en évidence (la composition, l'usage, le fonctionnement, etc.).

Si l'on s'intéresse à l'aspect composition, on pourra ajouter d'autres caractérisations et faire ressortir le fait que ce guide se compose d'une **zone centrale appelée cœur** et d'**une zone périphérique appelée gaine**.

Si l'on s'intéresse plutôt au fonctionnement (soit aux caractéristiques techniques), on pourra parler de :

- la large bande passante
- la faible atténuation
- le faible encombrement
- le faible poids
- la souplesse du verre étiré très fin
- l'immunité aux interférences électromagnétiques
- la sécurité
- la grande résistance aux forces de rupture.

Si l'on s'intéresse aux applications, on pourra parler de :

- la transmission de lumière visible (décoration et éclairage industriel ou médical (endoscope à fibres optiques))
- la transmission d'informations par signaux lumineux
- la transmission d'énergie (MASSARD, 1991 : 89-91).

Et c'est une fois le terme *fibre optique* défini, qu'on peut l'utiliser comme tête des énoncés définissants des différents types spécifiques de fibres optiques définis en 2, 3, 4 et 5 ci-dessus.

Dans la définition terminologique, il existe une relation définitoire très forte entre le terme qu'on définit et la tête de l'énoncé définissant qui devient l'équivalent parfait du défini une fois que certaines précisions sémantiques (domaine, nature, objet, finalité, matière, fonctionnement, manière, lieu, cause, effet, forme, etc.) sont faites, car la définition terminologique impose, non seulement de la rigueur méthodologique et de la concision, mais de la précision et de l'adéquation.

Bibliographie

ALBER-DEWOLF, Rosa (1983). « Concept definition requirements» in DUQUET-PICARD, Diane (dir.) *Problèmes de la définition et de la synonymie en terminologie. Actes du Colloque international de terminologie*, Université Laval, Québec, 23-27 mai 1982, Québec, GIRSTERM, p. 165-173.

Association canadienne de normalisation (1992). *Terminologie – Vocabulaire. Norme CAN/CSA-Z780-92*, 1ère édition, Rexdale (Ontario), Association canadienne de normalisation, XII + 17 p.

CLAS, André (1997) : *Notes de cours.*

DAHLBERG, Ingetraut (1983). « Terminological Definitions: Characteristics and Demands » in DUQUET-PICARD, Diane (dir.) *Problèmes de la définition et de la synonymie en terminologie. Actes du Colloque internationale de terminologie*, Université Laval, Québec, 23-27 mai 1982, Québec, GIRSTERM, p. 15-34.

DUBUC, Robert (1992). *Manuel pratique de terminologie*, 3e édition entièrement revue et mise à jour, Brossard (Québec), Linguatech, XIII + 144 p.

FELBER, Helmut (1983). « Comments on the paper "Rapports entre la définition logique et la délimitation des concepts" presented by Mr. É. NATANSON » in DUQUET-PICARD, Diane (dir.) *Problèmes de la définition et de la synonymie en terminologie. Actes du Colloque internationale de terminologie*, Université Laval, Québec, 23-27 mai 1982, Québec, GIRSTERM, p. 67-73.

KANDELAKI, T.L. (1981). « Les sens des termes et les systèmes de sens des terminologies scientifiques et techniques» in SIFOROV, V.I. (dir.) *Textes choisis de terminologie: I. Fondements théoriques de la terminologie*, Québec, GIRSTERM, p. 133-184.

L'HOMME, Marie-Claude et Juan Carlos SAGER (1994). « A Model for the Definition of Concepts » in *Terminology*, Vol. 1 (2), p. 351-373.

LERAT, Pierre (1990). « L'hyperonymie dans la structuration des terminologies » in *L'hyponymie et l'hyperonymie*, *Langages*, n° 98, juin, Paris, Larousse, p. 79-86.

MASSARD, Nadine (1991). *L'industrialisation des nouvelles technologies. Le cas des fibres optiques*, Collection « Économie des changements technologiques », Lyon, Presses universitaires de Lyon, 305 p.

ROUSSEAU, Louis-Jean (1983). « La définition terminologique» in DUQUET-PICARD, Diane (dir.) *Problèmes de la définition et de la synonymie en terminologie. Actes du Colloque internationale de terminologie*, Université Laval, Québec, 23-27 mai 1982, Québec, GIRSTERM, p. 35-46.

SAGER, Juan Carlos (1983). « Definitions in terminology» in DUQUET-PICARD, Diane (dir.) *Problèmes de la définition et de la synonymie en terminologie. Actes du Colloque internationale de terminologie*, Université Laval, Québec, 23-27 mai 1982, Québec, GIRSTERM, p. 113-139.

THÉHEUX, M. (1983). « 2005... les fibres optiques » in *L'explosion de la communication, Sciences et Avenir*, n° spécial, n° 44, septembre-octobre, p. 76.

URLICH, Myriam (1981). « Dossiers terminologiques : fibres optiques » in *Néologie en marche*, numéro 27, p. 33-48.

Quelques aspects de la langue économique et de la langue scientifique

Ginette Demers
Université Laval

Introduction

Si l'on excepte les études terminologiques, les recherches sur les langues de spécialité ont surtout porté sur la langue scientifique ou technique. De plus, les exemples servant à illustrer ce type de discours sont souvent tirés de textes hautement spécialisés. Or, selon Latour, les articles scientifiques destinés aux pairs et publiés dans des revues savantes « constituent 55 % des écrits scientifiques » (cité par HERMANS, 1995 : 226). Par conséquent, on peut penser que les 45 % qui restent comprennent des textes de semi-vulgarisation ou de vulgarisation. Il semblait donc intéressant d'étudier deux domaines et deux registres de textes pour voir si la syntaxe et le vocabulaire général présentaient des différences.

Corpus

Parmi les caractéristiques du discours de vulgarisation scientifique, Loffler-Laurian mentionne que l'émetteur est un journaliste et le récepteur le grand public alors que, dans le discours scientifique spécialisé, l'émetteur et le récepteur sont tous les deux des chercheurs (1983 : 10-11). Me fondant sur ces caractéristiques, j'ai repéré dans des quotidiens 12 textes de vulgarisation appartenant au domaine de l'économie, et 12 également appartenant au domaine des sciences. La moitié des textes sont extraits de journaux français – *Le Monde* et *Le Figaro* – et l'autre moitié de journaux québécois – *La Presse* et *Le Soleil*. J'ai utilisé des articles signés pour m'assurer qu'ils étaient rédigés par des personnes différentes. De plus, les textes ne semblent pas avoir été traduits puisqu'ils traitent en général de faits ou d'événements régionaux ou nationaux, et qu'aucune agence de presse n'est mentionnée. Dans chacun des deux domaines, j'ai aussi étudié 12 textes hautement spécialisés, dont la moitié sont extraits de revues canadiennes et la moitié de revues françaises. En économie, il s'agit pour la France de la *Revue d'économie politique* et de *Économie appliquée* et, pour le Canada, de la *Revue canadienne d'étude du développement* et de *L'Actualité économique*. En sciences, les articles français sont extraits de *Acta botanica Gallica* et du *Bulletin de la Société géologique de France*, tandis que les articles canadiens sont tirés du *Bulletin de l'Association d'aquaculture du Canada* et de *Agrosol*. Dans les journaux de la fin février à avril 1998, ce sont les premiers articles correspondant aux critères mentionnés plus haut qui ont été retenus. Pour ce qui est des revues savantes, il n'y a pas vraiment eu de choix possible, les publications en français étant extrêmement rares dans les périodiques accessibles. Les articles ont pour la plupart été publiés en 1997 et en 1998, mais deux textes datent de 1996 et un de 1995. Ce sont des échantillons d'environ 300 mots chacun qui ont été analysés. Le corpus compte donc 7600 mots en tout.

Points étudiés

J'ai d'abord étudié les titres. En effet, les résultats d'une recherche antérieure portant sur près de 700 titres de presse relatifs à l'actualité internationale montraient que, comparativement aux titres de romans par exemple, ces titres sont relativement longs (8 mots), qu'il s'agit souvent de phrases complètes (plus de la moitié des titres) et qu'ils sont informatifs plutôt qu'incitatifs, c'est-à-dire que le vocabulaire est en général dénotatif et que les images sont rares (DEMERS, 1994 : 522-526). Je me suis demandé si ces traits se retrouvaient dans les titres relatifs aux sciences et à l'économie.

En ce qui concerne les textes eux-mêmes, j'ai observé des points qui, selon certains auteurs (KOCOUREK 1991, par exemple), constituent des caractéristiques du discours scientifique, soit la longueur des phrases, la prédominance des sujets inanimés, la fréquence du temps présent et de la voix passive, le recours aux connecteurs, la répétition des unités lexicales fortes ainsi qu'un vocabulaire et un style neutres.

Titres

Les titres des articles de vulgarisation sont de longueur équivalente à celle des titres relatifs à l'actualité internationale, soit en moyenne 7 mots dans les titres d'articles économiques et 8 dans les titres d'articles scientifiques. Contrairement à ce qui avait été observé pour l'actualité internationale, toutefois, les titres sont elliptiques, imagés et affectifs, ainsi que le montrent les exemples suivants :

Les producteurs de porcs au front (*La Presse*)
Bourse : la machine s'emballe (*Le Figaro*)

Un mal de vivre pire que la douleur (*Le Soleil*)
Une microguêpe vole au secours des planteurs de maïs (*Le Monde*)

Une différence a été relevée entre les journaux québécois et les journaux français : dans ces derniers, le titre des articles scientifiques est accompagné d'un long sous-titre explicatif, et, dans *Le Figaro*, le phénomène a aussi été observé pour les titres relatifs à l'économie :

> **Titre** – Les « miroirs acoustiques » font remonter le temps aux ondes sonores
>
> **Sous-titre** – Un chercheur français a trouvé le moyen de réfléchir des signaux sonores vers leur source après les avoir retournés et amplifiés. Cette découverte aux applications prometteuses en médecine et en contrôle des matériaux intéresse aussi beaucoup les militaires (*Le Monde*)

Il est intéressant de faire remarquer que, parmi tous les points analysés, celui-ci est le seul où des différences d'ordre régional ont été observées.

Pour ce qui est des articles hautement spécialisés, les titres sont beaucoup plus longs en sciences qu'en économie (18 mots par titre en moyenne comparativement à 11). Dans les deux domaines, par contre, les titres sont elliptiques, le vocabulaire est en très grande partie dénotatif, et les images sont inexistantes. Voici quelques exemples de ce genre de titres :

> La Banque mondiale et les politiques urbaines : le cas de Banako, Mali (*Revue canadienne d'étude du développement*)
> La théorie des négociations salariales : quelle portée dans le cas français ? (*Économie appliquée*)
>
> Estimation de l'érodabilité (K) des principales séries de sol agricole du Québec, à l'aide du nomographe de Wischmeier (*Agrosol*)
> Modélisation des transferts hydrologiques et thermiques lors de l'évolution de la paléo-marge ardéchoise (France) (*Bulletin de la Société géologique de France*)

On voit que des différences s'observent, non seulement selon le domaine, mais aussi selon le degré de technicité des textes : en

économie comme en sciences, les titres des articles de vulgarisation sont plus brefs que les titres des articles spécialisés, ils contiennent des images, et le vocabulaire est plutôt connotatif que dénotatif.

Longueur des phrases

Les phrases des textes de vulgarisation sont plus longues en économie qu'en sciences (en moyenne, 25 et 20 mots par phrase respectivement), mais, dans les textes spécialisés, le nombre moyen de mots, qui se situe à 29, est identique.

Sujets

J'aimerais d'abord préciser que seuls les sujets des verbes des propositions principales ont été étudiés. Dans les articles de vulgarisation appartenant à chacun des deux domaines, les sujets désignant des animés humains – ou des organismes représentant des animés humains – sont proportionnellement plus nombreux que les sujets désignant des inanimés ou des animaux (un peu plus de 50 % comparativement à 40 % environ). On trouve également un petit taux de *il* impersonnel. Presque tous les sujets sont à la troisième personne.

Dans les articles spécialisés, toutefois, le pourcentage de sujets désignant des inanimés est bien supérieur en sciences : plus de 80 % comparativement à 60 % dans les textes d'économie. Dans chaque domaine, les pronoms *nous* et *on* comptent pour la moitié environ des sujets désignant des animés humains. *Il* impersonnel est utilisé dans des proportions analogues à celles qui ont été obtenues pour les textes de vulgarisation, soit environ 10 %.

On constate donc qu'en économie, il y a peu de différences attribuables au degré de technicité des textes, alors qu'en sciences, la

proportion de sujets désignant des inanimés est beaucoup plus importante dans les textes très techniques.

Verbes

Comme j'ai analysé seulement les verbes des propositions principales, il n'est pas étonnant qu'ils soient presque tous au mode indicatif. Il y a quelques conditionnels, mais les occurrences sont rares.

En ce qui concerne les textes de vulgarisation, le temps de prédilection en sciences est le présent (les trois quarts des verbes) tandis qu'en économie les verbes sont à peu près également partagés entre le présent et le passé (environ 45 % et 40 %). Il y a aussi près de 15 % de verbes au futur dans les textes d'économie et moins de 5 % dans les textes scientifiques. La voix active est privilégiée dans les deux domaines, les taux dépassant 90 %.

Pour ce qui est des textes hautement spécialisés, le présent est plus important en économie qu'en sciences (67 % comparativement à 61 %). Le futur compte pour un peu plus de 5 % dans le premier domaine, mais il est inexistant dans le second. Plus de 90 % des verbes sont à la voix active dans les textes d'économie, alors que les trois quarts des verbes seulement sont à l'actif dans les textes scientifiques.

En économie, la principale différence liée au registre est la proportion supérieure de verbes au présent dans les textes hautement spécialisés. En sciences, deux différences sont observées : le taux inférieur de verbes au présent dans les textes techniques et le taux supérieur de verbes à la voix passive (25 % des verbes comparativement à 10 %). Les textes du corpus ont cependant un point commun en ce qui concerne les verbes : presque tous les verbes au passé sont au passé composé.

Liens interphrastiques

Sur le plan des liens interphrastiques, les textes de vulgarisation présentent des similitudes remarquables : dans les deux domaines, en effet, quelque 20 % des phrases sont liées par un lien explicite, c'est-à-dire par un adverbe ou une conjonction servant de charnière. Parmi les liens implicites, la reprise au moyen du nom accompagné d'un déterminant est très largement utilisée (85 % des phrases), les pronoms anaphoriques ne comptant que pour 15 % des liens. Des similitudes s'observent aussi dans les textes hautement spécialisés puisque la reprise à l'aide du nom accompagné d'un déterminant se situe à 90 % dans chaque domaine et la substitution par un pronom à 10 %. Par contre, le recours à un lien explicite est proportionnellement plus fréquent dans les textes d'économie : 27 % des phrases comparativement à 18 %.

Étant donné la fréquence de la répétition lexicale, le souci d'éviter toute ambiguïté est évident dans tous les textes, même si les taux de pronoms anaphoriques sont un peu supérieurs dans les textes de vulgarisation.

Vocabulaire

Dans les textes de vulgarisation économique, le vocabulaire affectif et les images sont omniprésents, ainsi que l'illustrent les extraits suivants :

> Technocap est **fervente** de la **confrontation**, parfois en plein conseil d'administration, **sans crier gare** [...] (*La Presse*)
> Mais le **penchant négatif** des analystes pour ce secteur pourrait **passer au neutre** et même **au positif**. (*Le Soleil*)

> Tirant les premières leçons de la **tourmente** asiatique, mais aussi de la **tempête** mexicaine de 1995 qui avait suivi l'**effondrement** du peso, les ministres des finances et les gouverneurs des banques

> centrales ont **admis** qu'il fallait mener une réflexion **approfondie** [...] (*Le Monde*)
>
> **Ni flonflons ni champagne** pour le **meilleur** indicateur économique français. C'est tout juste si un **petit cocorico** a été poussé hier du côté de Bercy après l'annonce d'un excédent de plus de 173 milliards de francs de la balance commerciale française en 1997. (*Le Figaro*)

Dans les textes de vulgarisation scientifique, les mots affectifs et les images sont moins fréquents que dans les textes économiques, mais il s'en trouve un certain nombre qui, de façon très générale, apparaissent surtout au début des articles : le journaliste cherche à capter l'attention du lecteur par le style autant que par le contenu. Voici quelques phrases relevées en début de texte :

> Malgré les nombreuses **campagnes de sensibilisation**, certains **mythes, plus coriaces**, continuent de **miner** la **faveur** du public à l'égard du don d'organe. (*La Presse*)
> Le **mal de vivre** est **bien pire** que la **douleur** pour qui **souffre** de l'herpès. (*Le Soleil*)
>
> Dans « L'affaire Tournesol », le **distrait et génial** compagnon de Tintin est **kidnappé** par **l'infâme** colonel Sponsz, qui veut **s'emparer du secret destructeur** de sa parabole ultrasonore. Mathias Fink [...] n'a rien d'un personnage de bande dessinée. Mais il ne fait pas de **doute** que ses « miroirs à retournement temporel » auraient de quoi **intriguer les espions** de Bordurie et de Syldavie. (*Le Monde*)
>
> **Finalement** le prochain vol d'Ariane 5 a été repoussé au 16 juillet. [...] Le 30 octobre dernier, le nouveau lanceur européen avait bien mis son étage supérieur en orbite et **on aurait jugé son comportement idéal** si un **roulis inattendu** n'avait pas transformé la fusée en une **toupie** [...]. (*Le Figaro*)

Le recours à la personnification a aussi été observé dans les deux domaines, bien qu'il semble plus fréquent en économie puisque aucun des textes n'en est exempt. Mentionnons des expressions comme *le*

capital reste hésitant, le marché pétrolier inquiet et soucieux, la balance commerciale ayant accumulé des excédents, etc.

Dans les textes spécialisés, le vocabulaire est en grande partie dénotatif, il y a peu d'images et peu d'animisme. Les mots affectifs sont en général ceux qui servent à exprimer une appréciation comme *la situation est dramatique, il y a une hausse considérable, l'adoption nécessaire et urgente,* en économie, et *c'est un secteur important, font un usage intensif, cible de premier choix,* en sciences. Un type particulier d'animisme est parfois utilisé : celui où l'étude est substituée à l'auteur. Des formulations telles que *cette étude vise*ou *ce travail se propose de* apparaissent à quelques reprises dans chacun des domaines.

On voit donc que, sur le plan lexical, il y a de grandes différences entre les textes de vulgarisation et les textes hautement spécialisés dans le domaine de l'économie. Dans les textes scientifiques, les différences se remarquent surtout dans l'introduction des articles. Un trait commun à tous les textes est toutefois à souligner : la quasi-absence de synonymie.

Conclusion

Il n'est évidemment pas possible de généraliser à partir de l'analyse d'un corpus aussi restreint. Néanmoins, pour la plupart des points étudiés, les résultats sont relativement uniformes d'un texte à l'autre. Ils semblent indiquer que les usages discursifs diffèrent, au moins dans une certaine mesure, selon le domaine et selon le degré de technicité des textes. Les recherches de ce genre peuvent donc contribuer à améliorer l'enseignement de la traduction spécialisée en permettant à l'étudiant d'acquérir rapidement un style idiomatique, style qui souvent ne lui est pas naturel puisqu'il a généralement appris, entre autres, à éviter les phrases longues, la voix passive et la répétition lexicale.

Bibliographie

DAROT, Michel (1976). « Discours mathématique et discours didactique », *Études de linguistique appliquée*, Paris, Didier, nº 22, p. 68-99.

DELISLE, Jean (1988). « L'initiation à la traduction économique », *Meta*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, vol. 33, nº 2, p. 204-215.

DEMERS, Ginette (1994). « Actualité internationale : les titres de presse en anglais et en français », *Meta*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, vol. 39, nº 3, p. 520-529.

DEMERS, Ginette (1995). « La statistique linguistique dans la pédagogie de la traduction », *Perspectives d'avenir en traduction – Future Trends in Translation*, Saint-Boniface, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 123-134.

GAUDIN, François (1995). « Champs, clôtures et domaines : des langues de spécialité à la culture scientifique », *Meta*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, vol. 40, nº 2, p. 229-237.

HERMANS, Ad (1995). « Sociologie des discours scientifiques. Quelques réflexions », *Meta*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, vol. 40, nº 2, p. 224-228.

KOCOUREK, Rostislav (1991). *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Oscar Brandstetter Verlag.

LOFFLER-LAURIAN, Anne-Marie (1983). « Typologie des discours scientifiques : deux approches », *Études de linguistique appliquée*, Paris, Didier, nº 51, p. 8-20.

LOFFLER-LAURIAN, Anne-Marie (1984). « Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction », *Langue française*, nº 64, p. 109-125.

MARIET, François (1976). « Le langage des manuels d'économie », *Études de linguistique appliquée*, Paris, Didier, nº 23, p. 47-63.

VIGNER, Gérard (1976). « L'initiation à l'expression écrite dans les langues de spécialité. L'objectivation. », *Le français dans le monde*, Paris, Hachette et Larousse, nº 122, p. 26-32, 41-42.

Au cours des dernières décennies, les professions langagières que sont la rédaction, la traduction et la terminologie ont acquis un certain statut et se sont vu reconnaître comme des activités spécialisées dans les milieux de travail. Ces activités font appel en particulier à des compétences linguistiques, discursives, communicatives et socioculturelles dont la maîtrise nécessite une formation solide et de qualité.

L'optimisation des formations mises en place à cet égard dans les universités, d'abord en traduction et en terminologie et, plus récemment, en rédaction professionnelle, exige des chercheurs et des formateurs une connaissance approfondie et actuelle des milieux où s'exercent les activités enseignées, de l'organisation des tâches et des méthodes de travail – y compris le recours aux divers outils informatiques – ainsi qu'une théorisation des actes langagiers en contexte social.

C'est dans cet esprit qu'ont été réunis les quatorze articles du présent collectif, dont dix ont fait l'objet d'une présentation au colloque **La formation aux professions langagières à l'aube de l'an 2000** *(ACFAS, mai 1998, Université Laval). Un premier groupe de textes concerne une variété de questions touchant à la conception des programmes et à leur mise en œuvre. Un second groupe fait état de diverses recherches en traduction, en rédaction et en terminologie.*

BEST COPY AVAILABLE